

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením ve školním věku

Lexicon evaluation of school-age children with hearing impairment

Bc. Adéla Sehnoutková

Vedoucí práce: Mgr. Marie Komorná

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hodnocení slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením ve školním věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného titulu nebo stejného titulu.

V Babicích dne 17. 4. 2019

.....
podpis

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé práce Mgr. Marii Komorné za odborné a cenné rady poskytované během tvorby práce a především za pomoc a čas, který mi věnovala. Další poděkování patří pracovníkům základní školy, kteří mi umožnili realizaci tohoto výzkumu a za ochotu, kterou mi poskytli.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá hodnocením slovní zásoby v českém znakovém jazyce u dětí se sluchovým postižením ve školním věku, kteří navštěvují základní školu pro sluchově postižené. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se skládá celkem ze tří kapitol. První kapitola se zabývá významem sluchu, klasifikací sluchového postižení a diagnostikou sluchových vad. V práci je také představen rozvoj řeči u dětí se sluchovým postižením a dětí intaktních, dále specifické rysy vyskytující se v řeči osob se sluchovým postižením. Součástí je výčet testů, kterými lze hodnotit slovní zásobu u dětí školního a předškolního věku. V poslední kapitole teoretické části je popsán vývoj dítěte v období školního věku. Teoretická část se zabývá výzkumu aktivní slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením na prvním stupni základní školy pro sluchově postižené. Výzkumné šetření je zpracováno kvalitativní formou a hlavním cílem práce je zjistit, jaká je slovní zásoba v českém znakovém jazyce u žáků vzdělávajících se na 1. stupni školy pro žáky se sluchovým postižením a ověření, zda je zvolený testový materiál vhodný pro práci s těmito dětmi. V závěru jsou uvedena doporučení pro praxi. Testový materiál by mohl být návodem, jak s těmito dětmi pracovat během ověřování jejich znalostí v oblasti slovní zásoby.

KLÍČOVÁ SLOVA

sluchové postižení, slovní zásoba, dítě školního věku, základní škola pro sluchově postižené, komunikace, význam sluchu, diagnostika sluchu, ontogeneze řeči

ABSTRACT

This thesis deals with observing differences in vocabulary in sign language with hearing impaired kids at school age who visit elementary school for hearing impaired. This work is divided between two parts, theoretical and practical. This part is divided into three chapters. First chapter deals with the importance of hearing and classification of the hearing impairment and diagnostics. In this thesis is also included speech development of hearing impaired children and hearing children. Next part also contains of specific features occurring in speech of the hearing impaired people. It includes a list of tests which can be used to evaluate vocabulary with children. The last chapter of the theoretical part describes the development of the child during school age. The theoretical part deals with vocabulary in sign language of children with hearing impairment at primary school for the hearing impaired. The research is processed in qualitative form and the main goal of the thesis is to see what differences can be observed in vocabulary of children with hearing impairment and verify whether the selected test material is suitable for working with these children. The test material could be a guidance for people how to work with these children while verifying their vocabulary knowledge

KEY WORDS

hearing impairment, vocabulary, school age child, primary school for children with hearing impairment, communication, importance of hearing, diagnostic of hearing, speech ontogenesis

Obsah

Úvod	7
1 Problematika sluchového postižení	8
1.1 Sluch a jeho význam.....	8
1.2 Nejčastěji užívaná klasifikace sluchových vad	9
1.3 Diagnostika sluchového postižení	13
1.4 Vliv sluchového postižení na osobnost jedince.....	16
2 Charakteristika vývoje dítěte školního věku	18
2.1 Rozvoj poznávacích procesů ve školním věku.....	18
2.2 Rozvoj sociálních a emočních dovedností ve školním věku	21
2.3 Rozvoj komunikačních dovedností	22
2.4 Rozvoj tělesných a motorických schopností	24
3 Oblast řečových dovedností u jedinců se sluchovým postižením	25
3.1 Ontogeneze řeči u dětí se sluchovým postižením a dětí intaktních.....	25
3.2 Charakteristické rysy v řeči u dětí se sluchovým postižením a jejich slovní zásoba	29
3.3 Slovní zásoba u dětí se sluchovým postižením	32
3.4 Rozvoj mluvené řeči u dětí se sluchovým postižením	34
3.5 Význam reedukace sluchu.....	37
3.6 Hodnocení slovní zásoby.....	38
4 Hodnocení slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením ve školním věku.....	42
4.1 Cíl práce, výzkumné metody a techniky	42
4.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	43
4.3 Použitý testový materiál a průběh šetření.....	44
4.4 Vlastní výzkumné šetření	46
5 Závěr.....	86

Úvod

Jednou ze základních potřeb každého jedince je potřeba komunikace s druhými, být součástí společnosti a zastávat společenské role, které jsou od něho očekávány v prostředí, ve kterém žije.

Tématem této diplomové práce je hodnocení slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením, kteří se nacházejí v období školního věku. Diplomová práce je rozdělena do čtyř kapitol, přičemž první tři kapitoly jsou věnovány teoretické části, které je tvořena z poznatků získaných studiem literatury vztahujících se k danému tématu, čtvrtá kapitola představuje samotné výzkumné šetření.

První kapitolou je uvedení do problematiky sluchového postižení, ve které je sluchové postižení rozčleněno podle nejznámější klasifikace sluchových vad, a následně jsou popsány typické charakteristiky jednotlivých skupin osob se sluchovým postižením. Následující část první kapitoly představuje diagnostiku sluchového postižení, která umožňuje včasné detekování sluchové vady. Dále je v této kapitole popsán vliv sluchového postižení na člověka.

Druhá kapitola se zabývá vývojem řečových dovedností a je zde popsána ontogeneze jak u dětí neslyšících, tak u dětí intaktních. Součástí této kapitoly jsou specifické rysy vyskytující se v řeči u dětí se sluchovým postižením a část je věnována jejich slovní zásobě, ovšem z důvodu omezeného množství zdrojů, které se k této tématice vztahují, jsou informace čerpány ze starší literatury. Také jsou tu popsány možnosti rozvoje slovní zásoby a související reedukace sluchu. Závěrem kapitoly tvoří výčet testů, které jsou užívány k hodnocení slovní zásoby jak u nás, tak také v zahraničí. V poslední, tedy třetí kapitole, je představen vývoj dítěte v období školního věku, rozvoj jeho poznávacích procesů, osobnosti, komunikační dovednosti, ale také rozvoj sociálních a emočních dovedností.

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, jaká je slovní zásoba v českém znakovém jazyce u žáků na 1. stupni základní školy pro sluchově postižené, a ověřit, zda zvolený testový materiál je vhodný pro práci s dětmi se sluchovým postižením. Jedním z dílčích cílů je zjistit, jaká je slovní zásoba ve vztahu ke znalosti pojmů popisujících objekty, vlastnosti a děje.

Čtvrtá kapitola diplomové práce se věnuje samotnému výzkumnému šetření, kterého se zúčastnilo celkem osm dětí, které navštěvují základní školu pro sluchově postižené.

1 Problematika sluchového postižení

Komunikaci můžeme označit jako jednu z nejsilnějších potřeb člověka, která je vrozená a k jejímuž rozvoji dochází společně s vývojem jedince, čímž dochází k manifestaci vrozeného komunikačního instinktu. Jen díky komunikaci může vzniknout vztah mezi matkou a dítětem. Každé dítě i dospělý má potřebu komunikace a nezáleží na překážkách, které mu v komunikaci brání (Lejska, 2003).

1.1 Sluch a jeho význam

Sluchem přijímáme až 60 % informací a řadíme jej společně se zrakem a hmatem mezi tři pro člověka nejdůležitějších smysly. Při poškození sluchového aparátu jsou nejvíce zasaženy tři roviny, a to rovina poznávací neboli informační, sociální rovina, jinak také vztahová, a rovina osobnosti (Vágnerová, 2014).

Dvořáčková (2003) uvádí, že kvůli poškození sluchu jedinec ztrácí orientaci v prostoru a tím se snižují jeho pocity jistoty a schopnost koordinace pohybů. Souvisí s tím i snížení obranného sluchového efektu, který nás varuje před zvuky okolí a upozorňuje na hrozící nebezpečí v podobě zvuků vydávaných auty, tramvaji a ostatními zdroji.

Sluch hraje také důležitou roli v oblasti socializace, zejména do širší společnosti, ale především také do rodiny a celkově je významný pro rozvoj osobnosti dítěte. K socializaci přispívají tzv. sociální zkušenosti, kterých člověk nabývá pomocí sociálního učení. U jedinců se sluchovým postižením dochází z hlediska vývojového k opoždění nabývání těchto zkušeností (Šedivá, 1997).

K termínu socializace se váže další pojem, a to sociální inteligence, která spočívá v porozumění lidským vztahům a jejich účinném ovlivňování, kdy je člověk schopen mít pod kontrolou probíhající sociální interakci. Z důvodu sluchového postižení bývá také velmi často narušena, a to zejména vlivem problémů v komunikaci, nedostatku sociálních zkušeností, které vychází z izolace před okolím a z mnohdy přehnaných ochranných instinktů rodičů (Strnadová, 2002).

Dalším faktorem, který má vliv na rozvoj sociální inteligence, je snížená schopnost mimovolného učení, ke kterému dochází například v obchodě, ve škole, posloucháním rozhovorů rodičů. V této souvislosti hovoříme o tzv. vnitřních modelech vnějšího okolí – slyšící dítě získává zkušenosti z odposlouchávání a učí se díky němu chápat vztahy, projevy ostatních lidí a emoce (Šedivá, 2006).

Svoboda (2001) uvádí, že kromě obtíží v chápání chování ostatních lidí a porozumění daným situacím ve společnosti, dochází především k problémům s vyjádřením vlastních potřeb a pocitů, které vedou k rozdílným sociálním zkušenostem, než tomu bývá u většiny slyšících. K ovlivnění

těchto zkušeností může docházet do jisté míry vlivem výchovy a přístupu rodičů, např. kvůli přehnaně ochranné výchově.

Nejdůležitější význam má sluch v oblasti osvojení si jazyka, jeho užívání a rozvoj řeči. U člověka se sluchovým postižením dochází k problémům ve vnímání a odlišování zvukových podnětů a jejich chápání, které se projevuje obtížemi v oblasti mluvené řeči a jazyka, dále i sekundárním narušením komunikace.

Závažným následkem, způsobeným nedostatečným rozvojem řečových dovedností, je bariéra jazyková a informační, která na jedince působí po celý život a vede k výrazným potížím a již zmíněné sociální deprivaci. Obecně lze říci, že vliv sluchového postižení na celkovou osobnost jedince a její rozvoj je vymezen závažností sluchového postižení, typem a stupněm vady sluchu, důležitá je také doba vzniku a včasná diagnostika. Velký význam má především komplexní péče, která umožňuje jedinci se sluchovým postižením nahradit chybějící sluch a zmírnit následky způsobené ztrátou sluchu (Vágnerová, 2014).

1.2 Nejčastěji užívaná klasifikace sluchových vad

Sluchová percepce je zodpovědná za řadu dalších funkcí, které zahrnují např. vnímání a odlišování zvuků, jejichž hlasitost se liší, dále vnímání různých melodií a tónů, rozumění jistému zvukovému celku, a to zejména řeči mluvené (Vágnerová, 2014).

Napříč Českou republikou žije přibližně půl milionu lidí se sluchovým postižením, tedy zhruba 5 % populace, a mezi nejpočetnější skupinu osob se sluchovým postižením patří lidé, u kterých došlo ke zhoršení sluchu až v pozdějším věku. Skupina lidí se sluchovým postižením je heterogenní skupinou, neboť se liší v mnoha ohledech, a to zejména ve stupni postižení, době, kdy k postižení došlo, příčinách vzniku postižení a dále také v míře rizika, u kterého může dojít ke kombinaci s jiným postižením (Vágnerová, 2014).

Kritérií, která rozdělují sluchové postižení, nalezneme mnoho, a proto existuje velké množství klasifikací. Nejčastěji se používá rozdělení dle místa vzniku postižení, období, kdy k němu došlo, a dělení dle stupně postižení (Horáková, 2012).

Rozdělení podle místa vzniku postižení:

Nedoslychavost periferní či hluchota

- ***Převodní vada (porucha konduktivní)***

Jako převodní označujeme poruchu, která vzniká z důvodu poškození vnějšího nebo středního ucha, jedná se tedy o poruchu sluchové dráhy v mechanické části a je narušeno vedení vibrací zvuků do hlemýždě (Vágnerová, 2014).

Vláskové buňky nejsou porušeny, ale nejsou ani podněcovány zvukem. Tento druh sluchové vady může být způsoben jakoukoli překážkou, jež ztěžuje nebo znemožňuje průchod zvuku ke smyslovým buňkám. Tyto vady je možné do jisté míry kompenzovat sluchadly (Pipeková, 2010).

Mezi takové překážky patří např. cerumen, cizí těleso, nádor, protržení blány bubínku z důvodu zánětu nebo traumatu, dále chronické záněty nebo srůsty kostí u otosklerózy (Lejska, 2003).

- ***Percepční vada (porucha senzorineurální)***

Tato vada vzniká kvůli poškození vnitřního ucha, vláskových buněk nebo sluchových nervů (Strnadová, 2002).

Jedná se o nejčastější vadu sluchu, vznikající z důvodu častého působení silné zátěže na sluchový orgán v hlučném prostředí. Dále mohou být způsobeny během nitroděložního vývoje kvůli virovým onemocněním matky, jejichž příkladem jsou zarděnky nebo zánět mozkových blan během raného věku dítěte. Další příčinou jsou úrazy hlavy, ušní nádory, ale i neurodegenerativní onemocnění, mezi které patří např. Morbus Meniere, který se projevuje závratěmi nebo hučením v uších (Lejska, 2003).

Percepční vada má za následek celkový pokles schopnosti vnímat zvuky, ale dochází při ní i ke zkreslování sluchových vjemů, hlavně tónů vysokých. Kvůli narušení percepce jednotlivých hlásek je postiženo i porozumění sdělovanému (Horáková, 2012).

- ***Smíšené vady (mixta)***

U této vady dochází ke kombinaci příčin převodní nebo percepční vady v různém stupni a zastoupení (Herdová, in Horáková, 2012).

Nedoslýchavost centrální či hluchota

Centrální poškození sluchu se projevuje jako následek při postižení některých oblastí CNS, jež se účastní na procesu zpracování zvukových podnětů. Charakteristickými problémy je rozlišování zvuků a určování jejich významu, jde tedy o problémy gnostické (Vágnerová, 2014).

Příznaky poruchy jsou různorodé a způsobeny mohou být buď změnou organickou, nebo jako následek funkční změny (Houdková, 2005).

Rozdělení podle doby vzniku, kdy k postižení došlo:

- ***Vrozené sluchové vady (hereditární)***

Mezi vrozené sluchové vady se řadí ty, u kterých lze předpokládat poruchu genetické informace přenášené v rodině z generace na generaci. Avšak tento druh sluchové vady se vyskytuje zcela výjimečně (Lejska, 2003).

Nejčastěji bývá poškozen Cortiho orgán, Nervus cochlearis nebo ganglion spirale. Také může docházet k postupnému zhoršování sluchu až do hluchoty (Strnadová, 2002).

Vrozené sluchové vady dělíme dále na dvě skupiny:

1) Geneticky podmíněné

Horáková uvádí, že tento typ sluchové vady je z 80 – 90 % zapříčiněný autosomálně recesivní formou onemocnění, což znamená, že se nevyskytuje v každé generaci, ale fenotypově zdraví jedinci mohou být přenašeči. V současné době je známo 30 genů, které zodpovídají za ztrátu sluchu. Nejznámější gen, který se nazývá connexin 26, je nezbytný pro správnou funkci vnitřního ucha.

Typickým znakem geneticky podmíněné ztráty sluchu je to, že oba rodiče jsou nositeli jednoho znaku poškozeného a druhého znaku zdravého a slyší (Lejska, 2003).

Sluchová vada se může objevit buď izolovaně (nesyndromická), nebo společně s dalšími vadami (syndromová). Jako příklad můžeme uvést Pendredův syndrom, u kterého je mimo sluch poškozena také štítná žláza, nebo Usherův syndrom, který má za následek současné poškození sluchu a zraku (Horáková, 2012).

2) Kongenitálně získané

Tento druh sluchové vady můžeme dále rozdělit na sluchové postižení získané v prenatálním období, způsobené onemocněním matky během těhotenství, především v 1. trimestru (jde např. o zarděnky, spalničky, toxoplazmózu), ale i užíváním různých druhů antibiotik s ototoxickým účinkem nebo také RTG zářením (Strnadová, 2002).

Druhou skupinou je sluchové postižení získané v perinatálním období, ke kterému dochází nejčastěji při protahovaném porodu, Rh inkompatibilitě, poporodní žloutence, asfyxii během porodu nebo při vlasečnicovém krvácení do labyrintu (Lejska, 2003).

- ***Získané sluchové vady (postnatální)***

Tento typ sluchové vady, tedy postnatálně získané, má rozdílné následky na komunikační dovednosti. Jestliže dojde ke ztrátě sluchu dříve, než byl ukončen vývoj řeči neboli její fixace, dochází k rozpadu dosud nabytých stereotypů v řeči nebo se řeč nemusí vyvíjet vůbec (Strnadová, 2002).

Dělíme je tedy na sluchové vady získané před fixací řeči (prelingvální), tedy do 6. roku života dítěte. Ty jsou způsobeny např. infekčními chorobami virového původu, spalničkami, zarděnkami, příušnicemi, záněty mozkových blan nebo je příčinou poranění hlavy, trauma, ale i mechanické poškození mozku (Horáková, 2012).

Druhým typem jsou sluchové vady získané po fixaci řeči (postlingvální), tedy kdykoli po ukončení vývoje řeči. Patří sem poranění vnitřního ucha a oblasti hlavy, přetěžování sluchového orgánu nadměrným hlukem (nad 85 dB a více), které způsobí nevratné poškození vláskových buněk. Příčinou může být i působení toxických látek a jedu, příkladem jsou antibiotika (Lejska, 2003).

Rozdělení podle stupně postižení:

Existuje velké množství klasifikací, na jejichž základě se sluchové postižení klasifikuje, ale vždy vycházejí z výsledků audiometrického vyšetření.

Rozdělení podle WHO (in Horáková, 2012, s. 15):

- 0 – 25 dB – Normální sluch;
- 26 – 40 dB – Lehké poškození sluchu;
- 41 – 60 dB – Střední poškození sluchu;
- 61 – 80 dB – Těžké poškození sluchu;
- 81 dB a více – Velmi těžké poškození sluchu až hluchota;

Podle audiometrického hlediska je slyšení nejslabších zvuků, tedy rozumění např. šeptané řeči, šumění listů, tikání hodinek, pokládáno za normální sluch. Problémy v komunikaci ve větším počtu lidí jsou způsobeny lehkou až středně těžkou nedoslýchavostí. Člověk, který má špatné nebo vůbec žádné reakce na mluvenou řeč a hlasité zvuky, se neobejde bez vhodných kompenzačních pomůcek a jeho sluchová ztráta je na úrovni těžké až velmi těžké nedoslýchavosti. O praktické hluchotě mluvíme tehdy, pokud sluchové ztráty přesahují 90 dB a člověk nevnímá zvuky, např. motor auta, sekačky a jiné (Horáková, 2012).

Samostatnou skupinu tvoří ušní šelesty, Tinnitus aurium. Vyskytují se buď samostatně, ale nejčastěji je to u percepčních poruch. Jejich projevy se liší u každého člověka a stejně tak jejich rozsah. Mohou se projevovat pískáním, hučením, šuměním, praskáním a dalšími zvuky různé intenzity. Rozdělujeme je na šelesty subjektivní a objektivní. Šelesty subjektivní jsou slyšitelné pouze pro onoho člověka a nikdo jiný je nemůže zaznamenat. Šelesty objektivní mohou být slyšitelné a je možné zjistit jejich objektivní příčinu. Tinnitus může být velkou překážkou pro člověka, neboť může být rušivý a ovlivňovat kvalitu života jedince i po psychické stránce, kdy může vyústit v psychické obtíže (Strnadová, 2002).

1.3 Diagnostika sluchového postižení

Při diagnostice hraje důležitou roli především včasnost, která by měla být zajišťována celoplošným screeningem, který v České republice bohužel doposud není prováděn celoplošně, vyšetřování jsou pouze rizikovi novorozenci. Neméně významnou roli má také informovanost veřejnosti, především matek a budoucích matek (Strnadová, 2002).

Obor, který se zabývá diagnostikou sluchu, se nazývá audiologie. Vyznačuje se velkým množstvím metod, které dokáží zjistit sluchovou vadu, a také metod zajišťujících adekvátní kompenzaci poškozeného sluchu (Souralová, in Horáková, 2012).

Lidské ucho je schopné vnímat velké množství zvuků a také je rozlišovat. Toto rozhraní zvuků můžeme popsat za pomoci dvou údajů, a to intenzity a frekvence. Pole zvuků, na které buňky sluchu reagují, má rozmezí 20 – 20 000 Hz, z toho nejdůležitější hranicí pro sluch člověka tvoří zhruba 125 – 8 000 Hz (Horáková, 2012).

Lejska (2003) rozděluje vyšetřovací metody na:

- **Subjektivní vyšetřovací metody**, u kterých je nutná spolupráce vyšetřované osoby během vyšetření.

Klasická sluchová zkouška je orientační vyšetření, která hodnotí stav sluchu a rozumění řeči na základě opakování slov předříkávaných vyšetřujícím. Faktorem hodnocení je vzdálenost, rozdíl mezi šepetanou a hlasitou řečí a dále rozdíl mezi vysokofrekvenčními a hlubokofrekvenčními slovy. Optimální vzdálenost během vyšetření hlasité řeči je 10 metrů a u vyšetření šepetanou řečí 6 metrů (Horáková, 2012).

U malých dětí se provádí orientační vyšetření sluchu pomocí předmětů vydávajících zvuk, např. hraček, a pozorují se jejich reakce na zvuk, který vydávají. Pro vyšetření jsou důležité akustické

reflexy, kdy se jedná o reflex víčkový (auropalpebrální), zornicový (kochleopupilární), pátrací a orientační (Strnadová, 2002).

Subjektivní audiometrii lze realizovat u dětí od 3 do 4 let věku a lze ji dále rozdělit na **tónovou a slovní**. Tónová audiometrie je prováděna za pomoci audiometru ve zvukově izolované místnosti a je při ní zjišťována nejnižší intenzita zvuku, která je pacientem identifikována, tedy sluchový práh (Horáková, 2012).

Během vyšetření je měřeno zvlášť kostní vedení, kdy se vibrátor přikládá na kost za boltcem, a tím dojde k tomu, že se rozkmitá kost a způsobí vjem sluchových vnitřních buněk a samostatně také vzdušné vedení, u kterého jsou nasazena sluchátka za uši (Strnadová, 2002).

Vyšetření pokaždé začíná na 1000 Hz, tón je postupně zesilován, až dojde k tomu, že vyšetřovaný tón zaslechne. V daném okamžiku dojde ke zjištění sluchového prahu a stejným způsobem to probíhá i na frekvencích 2 000, 4 000 a 8 000 Hz, zpět postupně od 6 000, 3 000 a 1 500 Hz. Poté se přechází k frekvencím nižším, tedy 500, 250 a 125 Hz. Stejným způsobem se vyšetřuje opačné ucho (Lejska, 2003).

U slovní audiometrie se zaměřujeme na vyšetření porozumění řeči, u kterého se využívá sestava obsahující 10 slov. Tato slova musejí být vyvážena nejen akusticky, ale i foneticky a musí souhlasit s frekvenčním zastoupením slov a hlásek daného jazyka (Horáková, 2012).

Výsledkem tohoto vyšetření je křivka srozumitelnosti zobrazovaná na slovním audiogramu, která vyjadřuje poměr slyšených – neslyšených a rozuměných – nerozuměných slov o různé intenzitě (Strnadová, 2002).

Ohledně porozumění Lejska (2003, s. 40) uvádí, že „je zajímavé, že pro rozumění není sluchu vždy potřeba. Rozumíme gestům, rozumíme pomocí odezírání, rozumíme psanému slovu. Poznatek, že slyšet a rozumět jsou dva částečně rozdílné pojmy, umožňuje řešení všech situací, kdy kvantita sluchu nedostačuje“.

Strnadová (2002) popisuje **nadprahové zkoušky** jako možnost odlišit, zda se jedná o poškození sluchu v oblasti hlemýždě, nebo o poškození v oblasti sluchového nervu. Testy, které patří mezi nejdůležitější, jsou např. SIS test, zkouška Fowlerova, dále Langenbeckova zkouška nebo Regerova.

- **Objektivní audiometrie** jsou metody, u kterých není vyžadována spolupráce vyšetřovaného, a to je také důvodem, proč jsou využívány během vyšetření

u novorozenců, batolat, kojenců a u dětí, u kterých není možné požadovat spolupráci, např. děti s kombinovaným postižením. Lejska tuto skupinu dále rozděluje na akustické metody – tympanometrie, otoakustické emise – a druhou skupinou jsou metody elektrofyziologické – BERA (vyšetření evokovaných potenciálů).

Tympanometrie je vyšetřovací metodou, která měří velikost akustické energie odrážející se od blány bubínku ve vnějším zvukovodu (Lejska, 2003).

Díky tomuto vyšetření se dozvídáme údaje o tuhosti bubínku, o tom, zda se ve středním uchu vyskytuje přetlak či podtlak, hleny a jiné tekutiny. Také nám jsou poskytovány informace o stavu řetězu tří kůstek – kladívko, kovadlinka, třmínek (Horáková, 2012).

Výsledkem tohoto vyšetření je tzv. tympanometrická křivka, díky které lékař určí, o jaký typ nedoslýchavosti jde. Dále lze pomocí tympanometrie vyšetřit reflex svalů třmínku (Lejska, 2003).

Vyšetření **otoakustických emisí** neboli Kempovo ucho bylo nazváno dle Angličana Kempa, který zjistil, že ucho kromě toho, že zvuky přijímá a identifikuje, samo vydává určité zvuky. Zdrojem tohoto zvuku, který ucho produkuje, jsou vláskové buňky nacházející se ve vnitřním uchu. Výhodou této vyšetřovací metody je to, že ji lze aplikovat již několik hodin po narození (Lejska, 2003).

Pokud jsou emise výbavné, říká nám to, že je sluch v pořádku, ale může se vyskytovat poškození v oblasti sluchové dráhy. Jestliže jsou emise nevýbavné, jde o sluchové postižení, u kterého není možné určit stupeň ani to, zda se jedná o poruchu převodní nebo percepční (Horáková, 2012).

Vyšetření **evokovaných potenciálů** (BERA) je založeno na měření celé dráhy sluchu, tedy od kochley po korovou oblast. Principem tohoto vyšetření je měření elektrických impulsů, které jsou evokovány z důvodu akustické stimulace (Lejska, 2003).

Tato metoda je prováděna u lidí, u kterých je vyloučeno absolvování audiometrického vyšetření. Výhodou je, že je prováděna ve spánku, a tak se u malých dětí využívá jejich přirozeného spánku. Pokud hrozí probuzení jedince, aplikuje se nitrožilní hypnosedace (Horáková, 2012).

Další možností je vyšetření vycházející z EEG, které měří aktivitu sluchových drah. Nazývá se **NN – ABR** a jde o metodu zaměřující se na vyhodnocování odpovědí, které jsou získávány stimulací tónu v mezeře (notch) na nosném šumu (noise), (Horáková, 2012).

Jinou variantou je vyšetřovací metoda **SSEP** (Steady State Evoked Potentials), která je založena na vyšetření ustálených evokovaných potenciálů. Měří se v rozsahu frekvencí 250 – 8000 Hz a

hladiny slyšení se pohybují od 10 do 125 dB. Stejně jako předchozí dvě metody vyšetření je i tato je prováděna ve spánku, v některých případech lze aplikovat celkovou anestezii (Horáková, 2012).

1.4 Vliv sluchového postižení na osobnost jedince

Pro člověka je jedním z hlavních zdrojů informací sluch. Pokud dojde k jeho poškození v pozdějším věku, ať už z důvodu nějakého úrazu nebo kvůli vyššímu věku, je to pro jedince velká životní změna a musí se s náhlou ztrátou vyrovnat a najít způsob, jak ji kompenzovat. Velkou oporou je mu v této situaci především rodina a nejbližší, díky kterým člověk neupadne do velkého stavu bezmoci. V opačném případě to může vyvolat psychické obtíže a dotyčný si myslí, že není schopen žít stejně plnohodnotný život jako před ztrátou sluchu. Důležitým prvkem je nalezení vhodného způsobu komunikace.

U lidí, u kterých došlo ke ztrátě sluchu již v prenatálním a perinatálním období nebo krátce po porodu, je proces vyrovnání se se sluchovým postižením odlišný, ovšem přináší také mnoho překážek a strastí.

Pokud se v rodině narodí dítě se sluchovým postižením, má tato změna vliv na celou rodinu a dochází ke změně jejího stylu života. Následkem může být to, že se změní způsoby, jakými rodina komunikuje mezi sebou, a proto je důležité zaměřit se na celou rodinu a její nejbližší a nejen na dítě se sluchovým postižením (Holmanová, 2002).

Velkou roli hraje vztah mezi matkou a dítětem, který je základem dalších procesů, ke kterým dochází během vývoje osobnosti dítěte, a tato období na sebe vzájemně navazují. Je tedy nezbytné, aby tento vztah fungoval a dítě tak dokázalo vyjadřovat a sdělovat své pocity a potřeby a aby došlo ke vzájemnému porozumění (Vágnerová, 2000).

Neporozumění dítěti se sluchovým postižením ze strany matky může mít za následek její nepřiměřené reakce, které také u dítěte vyvolají pocity neporozumění a tím může dojít ke ztrátě motivace pro vzájemnou komunikaci a zejména ke ztrátě pocitu důvěry a sounáležitosti (Svoboda, 2001).

U dětí s těžkým sluchovým postižením nebo u neslyšících dětí, které mají slyšící rodiče, bývají následky ztráty motivace pro komunikaci nejvážnější. K poznání, že něco není v pořádku, dojdou rodiče vcelku brzy, ale následuje zdoluhavý proces vyšetření, vybírání vhodné kompenzační pomůcky nebo protetiky a uběhne velká spousta času, který hraje důležitou roli v rozvoji dítěte (Potměšil, 1999).

Velkým problémem u dětí se sluchovým postižením je opožděný nebo nedostatečný rozvoj řečových dovedností, který má za následek i narušený rozvoj sociální komunikace. U rodičů, kteří jsou sami neslyšící, může být dalším problémem to, že i oni sami by mohli být omezeni ve svém vlastním rozvoji sociálních dovedností, což má vliv na výchovu dítěte, toto tvrzení uvádí ve své knize Šedivá (1997).

Dalším souvisejícím jevem, který ovlivňuje sociální inteligenci, je mimovolní učení. Dítě se učí nápodobou, pozorováním, posloucháním rodičů, ostatních lidí nebo tím, že se ocitne v určité situaci. U dětí se sluchovým postižením je toto učení omezeno a zhoršuje to jejich orientaci ve společnosti. Na to navazuje zvládání základů společenského chování, které je součástí sociálního učení. K jejich osvojování dochází, stejně jako u mimovolného učení, nápodobou. Tím dochází k problémům u dětí se SP, které, jak již bylo zmíněno, mají potíž v získávání zkušeností touto cestou a nechápou kontext situace, do které byly vystaveny (Šedivá, 1997).

Za nejčastěji se vyskytující následky poruch v oblasti sociálně-kognitivní u neslyšících se často pokládá impulsivní chování, nedostatek empatie a sebeúcty, obtíže v identifikaci vlastního psychického stavu nebo v opožděném pochopení sociálních vztahů, osobnostních vlastností, povahových rysů a v otázce interpersonálních vztahů (Potměšil, 1999).

Jako rušivý prvek v sociální oblasti Vágnerová (2014) uvádí i to, že lidé se sluchovým postižením mají omezenou nebo sníženou možnost kontrolovat a vnímat vlastní tělo, své zvukové projevy, jako je kručení v břiše, mlaskání a jiné zvuky.

Z poznatků odborné literatury vyplývá, že nejvíce problémů, kterým jsou lidé se sluchovým postižením vystavováni, se odráží právě v rovině sociální. Obtíže, se kterými se mohou lidé se sluchovým postižením setkat, mohou být spojené také s komunikací s ostatními lidmi, kteří vyjadřují negativní postoje k lidem se sluchovým postižením. Je nutné říci, že snaha pro lepší pochopení vztahů mezi lidmi musí být oboustranná jak ze strany člověka s postižením, tak i druhé osoby.

2 Charakteristika vývoje dítěte školního věku

Mezi důležité sociální mezníky v životě dítěte řadíme jeho nástup do školy, neboť se dítě dostává do role školáka. Začátek nové životní etapy je zahájen tím, že dítě nejprve absolvuje zápis. Rozvoj dětské osobnosti nabírá nový směr a škola je velkým ukazatelem rozvoje dětské osobnosti z toho důvodu, že školní úspěšnost může mít vliv na další směřování života, zejména z hlediska hodnocení (Vágnerová, 2012).

Dle Vágnerové (2000) lze školní věk rozdělit do tří vývojových etap. Tou první je období mladšího školního věku, které začíná nástupem do školy, tedy zhruba kolem 6. až 7. roku. Jevy, které v tomto období lze sledovat, se projevují různě, ale hlavní význam má vztah dítěte ke škole. Dalším obdobím je střední věk školní, jenž začíná přibližně v 8 až 9 letech a trvá do té doby, než dojde k přechodu dítěte na druhý stupeň. Zde dochází k velkým sociálním a především k biologickým změnám, které jsou spojeny s dospíváním. Posledním obdobím je starší věk školní, který trvá do 15 let a plynule navazuje na období předchozí, můžeme ho nazývat také jako období pubescence.

2.1 Rozvoj poznávacích procesů ve školním věku

Vnímání

Vnímání je proces, při kterém přijímáme jednoduché izolované prvky, tzv. počítky. Jedná se o odtržení od reality pomocí smyslových orgánů a jeho součástí jsou emoce, postoje, zájmy, hodnoty a dosavadní zkušenosti (Hartl, 2000).

Mezi základní druhy vnímání patří vnímání prostoru, tvaru, pohybu, hloubky, času a sociální vnímání. U dítěte ve školním věku roste aktivita a vnímání se stává cílené a není pouze náhodné a dítě poznává podstatu vlastností jevů a předmětů. Také objevuje nové souvislosti a vztahy.

U dětí se sluchovým postižením je sluchové vnímání deformované, omezené nebo chybí. Takové dítě má možnost vnímat podněty pomocí zraku, hmatu a čichu. Z důvodu nedostatečného sluchového vnímání dochází k opoždění ve vývoji řeči, slovní zásoba je chudá a je narušena jak gramatická stavba věty, tak rozumění mluvené řeči a výslovnost (Kramářová in Pulda, 2012).

Myšlení

Další důležitou oblastí je rozvoj myšlení. Hartl (2000, s. 332) uvádí, že je to „proces vědomého odrazu skutečnosti v takových jejích objektivních vlastnostech, souvislostech a vztazích, do kterých se zahrnují i objekty nedostupné bezprostředním smyslovým vnímáním. Je to poznávací proces

probíhající mezi člověkem a okolím, proces analýzy, syntézy a odvozených myšlenkových operací. Je sociálně podmíněn a nerozlučně svázán s řečí“.

U dítěte ve školním věku je myšlenkový vývoj ovlivněn učením. Dochází k postupnému osvojování schopnosti logických operací a dítě se dostává do tzv. stadia konkrétních operací, pro které je charakteristické to, že se myšlení váže na daný, konkrétní obsah (Čížková, 2000).

Piaget (1970) vymezil tři charakteristiky logického myšlení u dětí mladšího školního věku, a to schopnost konzervace, decentrace a reverzibility. Pochopení principu **konzervace** se vyznačuje tím, že dítě chápe trvalost určitých objektů, jejich vlastností a to, že mohou měnit nebo si naopak ponechat některé vlastnosti. U dítěte nedochází ke schopnosti konzervace rychlou změnou v oblasti myšlenkového schématu, ale jedná se o velmi zdoluhavý proces (Thorová, 2015).

Podle Vágnerové (2012) je **decentrace** schopnost, díky které je dítě schopné posuzování skutečností, a to z vícero hledisek, a bere přitom v potaz odlišné vztahy a souvislosti. Můžeme hovořit o překonávání jistých překážek během hodnocení reality. Typickým projevem je překonání vázanosti na jeden společný znak, např. velikost.

Poslední charakteristikou, kterou Piaget zmiňuje, je **reverzibilita**, jinak řečeno vratnost. Umožňuje dítěti chápat reverzní vztah mezi objekty, je schopné monitorovat své myšlenky a vracet se k začátku procesu během řešení problémů (Thorová, 2015).

Vágnerová (2012) ještě zmiňuje, že součástí reverzibility je tzv. reciprocita, díky které můžeme vnímat určitou skutečnost ze dvou různých pohledů.

U dětí se sluchovým postižením vznikají myšlenky podle obsahu smyslových zkušeností, tedy na základě představ, pocitů a vjemů, které získaly pomocí zrakového, čichového, chuťového a hmatového analyzátoru. Materiál pro myšlení dávají těmto dětem již zmiňované smyslové zkušenosti (Gaňo, 1965, in Pulda, 2012).

Nováková (2002) uvádí, že sluchové postižení negativním způsobem ovlivňuje i způsob řešení problémů. Děti se sluchovým postižením mají odlišný přístup k problému společně s jeho analýzou a během řešení si nejsou jistí a obtížně hledají příčinu problému.

Pozornost

Důležitou funkcí, která je nezbytná pro kontrolu psychické aktivity, je pozornost. Od ní se odvíjí orientace v prostředí, ve kterém se dítě nachází, a dává mu tím možnost získat důležité informace.

Dítě dokáže svou pozornost přepínat a během školního věku dochází k jejímu vylepšování, což se odvíjí od získaných zkušeností (Vágnerová, 2012).

Pozornost můžeme rozdělit na aktivní (záměrnou) nebo pasivní (bezděčnou). Aktivní pozornost mohou vyvolat vnější faktory, jako je síla podnětu, potřeby, zájmy a motivy nebo vnitřní faktory, tedy změna, izolovanost podnětu, neočekávanost (Kramářová in Pulda, 2012).

V období mladšího školního věku je rozhodující rozvoj pozornosti, který má vliv na ostatní kognitivní funkce. Pozornost je na začátku tohoto období krátkodobá, přerušovaná a pro dítě je obtížné odolávat rušivým elementům (Čížková, 2000).

U dětí se sluchovým postižením má vzdělání pozitivní vliv na rozvoj pozornosti. Nenalezneme určující rozdíl mezi zrakovou pozorností u dětí neslyšících a slyšících, ale neslyšící dítě je soustředěné výhradně na zrak a není ručeno sluchovými vlivy (Gaňo, 1965, in Pulda, 2012).

Paměť

Rozvoj paměťových funkcí je předpokladem učení a k jejich vývoji dochází mezi šestým a dvanáctým rokem. Zrání je ovlivněno nejen stimulací podněty, ale také požadavky, které jsou na dítě ve škole kladeny. Vývoj se projevuje nejvíce v rychlosti zpracování informace, dále navýšením kapacity nebo osvojováním paměťových strategií a jejich efektivního využívání (Vágnerová, 2005).

Paměťové strategie nám umožňují lépe si informace zapamatovat a uchovávat. K jejich osvojování dochází pod dohledem dospělé osoby a jejich zvládnutí je závislé na způsobu, jakým dítě uvažuje, a ten má vliv na chápání zmíněných strategií. Mezi základní paměťové strategie patří např. opakování, vybavování a uspořádání informací (Vágnerová, 2005).

Ve školním věku nejprve převažuje paměť neúmyslná, mechanická, spojená s vnímáním, dochází k jejímu rychlému zdokonalování. U dítěte se uplatňuje logický úsudek a záměrné zapamatování (Kramářová in Pulda, 2012).

Předmětem zkoumání u dětí se sluchovým postižením je zejména zraková paměť – odezírání, kresba, znak a písmo. Kresba je považována za nejvhodnější při zkoumání paměti u dětí se sluchovým postižením. Během prvních let školní docházky dochází k prudkému rozvoji zrakové paměti (Gaňo, 1965, in Pulda, 2012).

Představivost

Rozvoj představ je závislý na stupni osvojené komunikace a také na rozvoji paměťových procesů. „*Představa je obsah vědomí, vybavený či přepracovaný minulý zážitek a vjem*“ (Hartl, 2000, s. 463).

Představy můžeme rozdělit na paměťové, kdy se jedná o rekonstrukci v minulosti působících zkušeností a podnětů, dále na fantazijní, které charakterizujeme jako schopnost člověka vytvořit nové obrazy těch jevů, které bezprostředně nevnímáme, a poslední jsou představy anticipační, které jsou spojeny s činností, jejím průběhem a cílem (Prokešová, 1994).

V období školního věku je rozvoj představivosti na vrcholu. U dítěte se rozvíjí záměrná, úmyslná představivost a přichází do fáze, kdy je schopné záměrného vyvolání představy (Čížková, 2000).

U dětí se sluchovým postižením je vznik představ závislý na hmatu, zraku a jiných kompenzačních smyslech. Zrakovou cestou nabývá dítě představy o svém nejbližším okolí. Během vytváření představ pracuje dítě se sluchovým postižením s konkrétními situacemi a napodobuje je. To ale neznamená, že děti se sluchovým postižením nemají fantazii (Gaňo, 1965, in Pulda, 2012).

2.2 Rozvoj sociálních a emočních dovedností ve školním věku

Důkazem toho, že dochází ke zrání organismu dětí, hlavně tedy centrální nervové soustavy, je zvýšená emoční stabilita a větší odolnost proti zátěžovým situacím. Toto období můžeme označit jako fázi citové vyrovnanosti (Vágnerová, 2012).

U dětí ve školním věku dochází dále k rozvoji emoční inteligence, díky které dokáží snáze porozumět vlastním pocitům, lépe je rozlišovat a určovat jejich kvalitu i intenzitu. Přibližně v deseti letech si uvědomují, že se u člověka vyskytují jak smíšené pocity, tak pocity protikladné, které se mohou vzájemně ovlivňovat (Vágnerová, 2005).

Pokud dítě sdílí své pocity s vrstevníky, je to pro něho mnohem snazší, a to z toho důvodu, že je s nimi na stejné úrovni vývoje a prožívá stejné pocity a podobným způsobem je interpretuje. S dospělými je to obtížnější, a proto může docházet ke konfliktům. V tomto období vývoje dítěte dochází také k nárůstu vnitřní kontroly emocí a děti jsou si vědomy toho, že je občas nezbytné některé projevy emocí potlačit (Mills a Duck in Vágnerová, 2000).

Socializační proces má několik složek, z nichž první je rozvoj hodnotové orientace a sociálních kontrol, který byl započat v období předškolním. Dítě si tedy s sebou do školního prostředí přináší zvnitřněné normy sociálního chování a základní hodnoty. Tyto normy a hodnoty jsou poněkud

nestabilní z toho důvodu, že se odvíjejí od situace, potřeb dítěte a také na základě postojů autorit (Krejčířová a Langmeier, 2006).

Velice významnou součástí sociálního procesu je osvojování sociálních rolí, tedy rozvoj vzorců chování, které jsou od dítěte očekávány. K osvojování dochází v rámci sociálních skupin, kde dítě zastává určité role, a s tím získává i postavení, které je s nimi spojené. V období školního věku jsou pro rozvoj dětské osobnosti důležité tři skupiny. Nejvýznamnější skupinou je rodina, která představuje pro dítě emoční a sociální zázemí, i když je už starší. Zároveň také ovlivňuje děti hodnotami, normami, nároky, co se týče školního výkonu a hodnocení. Další skupinou je škola, skrze kterou dítě získává předpoklady pro společenské uplatnění. Ve škole však může zažít také první neúspěch a musí se naučit ho přijmout (Vágnerová, 2005).

Rozvoj odlišných dovedností a vlastností než při soužití s dospělými umožňuje vrstevnická skupina. S touto skupinou se dítě stále více ztotožňuje a rozvíjí v ní své vztahy. Stejně staré děti představují pro dítě dostupný model výkonu a chování, může se s nimi porovnávat a pokusit se o dosažení totožné úrovně (Vágnerová, 2012).

Thorová (2015) hovoří o sociálních dovednostech jako o rozšiřování okruhu sociálních vztahů, kdy se autoritou, kromě rodičů a pedagogů, stávají také spolužáci. Děti, které jsou oblíbené, bývají více průbojné, mívají (většinou) lepší výsledky ve škole a jsou vstřícnější. Také si osvojují nové dovednosti, např. empatii a týmovou spolupráci.

Člověk se sluchovým postižením je v důsledku omezené možnosti komunikace společensky izolovaný. Z důvodu narušení percepce řeči nedochází k rozvoji jako vnitřní řeči. V navazování vztahů hraje významnou roli výraz a sdělování pocitů. Děti se sluchovým postižením mají ztíženou schopnost sociálního kontaktu, objevuje se absence koníčků, zájmů a mají obavy z neúspěchu. Proto je důležité, aby bylo dítě se sluchovým postižením, ale i dítě slyšící, ve vztahu s vrstevníky a naplňovalo sociální role (Kramářová in Pulda, 2012).

2.3 Rozvoj komunikačních dovedností

Vágnerová (2012) uvádí, že u dětí v rozmezí mezi šestým a jedenáctým rokem dochází k dalšímu rozvoji jazykových schopností, který je ovlivněn výukou. Jejich slovník je obohacován o specifické pojmy a výrazy a díky tomu dokáží děti lépe porozumět složitějším sdělením a získávají větší kontrolu nad používáním jazyka.

Z hlediska ontogeneze řeči se tento stupeň vývoje nazývá stádiem intelektualizace řeči. Toto období plynule navazuje na stádium logických pojmů a vyznačuje se osvojováním nových slov,

zpřesňováním obsahu pojmů a gramatické stránky jazyka, prohlubováním a rozšiřováním slovní zásoby. Do fáze vlastního vývoje řeči se dítě dostává zhruba mezi třetím a čtvrtým rokem a tato fáze pokračuje až do dospělého věku (Klenková, 2006).

Výše zmíněné charakteristiky vývoje řeči u dětí je nutné doplnit o rozvoj osobnosti dítěte v oblasti prožívání a chování. Všechny tyto změny společně s rozvojem komunikačních dovedností jsou předpokladem školní úspěšnosti (Krejčířová a Langmeier, 2006).

Podle Thorové (2015) se dále u dětí rozvíjejí společenské komunikační dovednosti, kdy se učí komunikovat s lidmi odlišného společenského postavení. U některých dětí se projevuje čtenářská vášeň a získávají tím výhodu oproti ostatním. Období školního věku je také důležité z toho důvodu, že na prvním stupni začíná výuka cizího jazyka.

Pokud se zaměříme na rozvoj sémantické složky, rozvoj dětského slovníku se odvíjí zejména od komunikačního kódu, který se používá v rodině, ve vrstevnické skupině i ve škole. Každá z těchto skupin slovník obohacuje svým specifickým způsobem. U dětí školního věku se nejedná pouze o nárůst slovní zásoby, ale o prohlubování znalostí významu slov, např. chápání rozdílnosti, podobnosti nebo rozlišování slov, která stejně znějí, ale jejichž význam je odlišný (homonyma) (Vágnerová, 2012).

Z hlediska složky syntaktické se rozvíjí schopnost správného užívání gramatických pravidel, která se v mladším školním věku projeví v aktivní řeči. Při nástupu do základní školy mají některé děti problém porozumět větné konstrukci a chápat význam sloves, ale ke zlepšení podle Vágnerové (2005) dochází již během prvních dvou let.

Stejná autorka uvádí, že chápání gramatických pravidel, která jsou složitější, je závislé na rozvoji myšlení. Uvědomování si dítěte, že používá tato obtížnější pravidla, nastává až s blížícím se koncem středního školního věku, tedy u dětí ve věku 11 let.

Na počátku období školního věku se rozvíjí schopnost zvládání psané a tištěné podoby jazyka. Aby se dítě naučilo číst a psát, pochopit význam textu, je nutná souhra dalších schopností a dovedností, mezi které patří sluchová a zraková percepce, senzomotorická koordinace a jemná motorika. Tyto uvedené schopnosti dozrávají během nástupu do školy, ale jiné, jako je např. myšlení, se vylepšují a po kvalitativní stránce mění v průběhu delšího časového období (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2000) také zdůrazňuje, že s rozvojem komunikačních dovedností je propojen rozvoj poznávacích procesů. Jako příklad uvádí to, že uvažování a vyjadřování dítěte v budoucím a

minulém čase je podmíněné pochopením skutečnosti a časové decentrace a že události, které již proběhly, mohou mít vliv na události následující, ale opačným způsobem nikoli.

2.4 Rozvoj tělesných a motorických schopností

Dítě ve školním věku již zvládá dovednosti hrubé motoriky, jako je např. chůze do schodů a ze schodů, házení míče do oblouku, lezení po žebříku nebo seskok z lavičky (Krejčířová a Langmeier, 2006).

Na tělesném růstu je do jisté míry závislý rozvoj pohybových a ostatních schopností. Během školního věku je víceméně rovnoměrný, ale jeho výkyvy z hlediska zrychleného nebo naopak zpomaleného růstu můžeme pozorovat v předškolním období nebo v adolescenci (Krejčířová a Langmeier, 2006).

Podle Krejčířové a Langmeiera (2006) je období školního věku významné z toho důvodu, že se během celého tohoto období zlepšuje jemná a hrubá motorika. Jak již bylo zmíněno, zvyšuje se svalová síla a také se zrychlují pohyby a celková koordinace těla. Souvisí s tím hlavně to, že u dětí roste zájem o sporty a pohybové hry, pro které je nutná vytrvalost, síla a obratnost.

Thorová (2015, s. 410) nazývá toto období jako „*zlatý věk motorického učení, první období tělesné zdatnosti a obratnosti*“.

Vágnerová (2012) upozorňuje na to, že pozitivní vliv na lateralizaci ruky, dále na manuální zručnost a také na rozvoj senzorycké a motorické koordinace má zrání centrální nervové soustavy. Projevem nezralosti může být i nepřesná koordinace pohybů mluvidel, proto se objevují chyby v artikulaci hlásek.

Na to navazuje Lechta (2011), který charakterizuje artikulaci hlásek jako velice obtížný motorický proces, který vyžaduje co největší obratnost společně s koordinací artikulačního aparátu.

Oblast motorického vývoje není závislá pouze na věku dítěte, ale velký vliv mají i vnější faktory, které na něho působí. Odlišnosti u jednotlivých dětí během pohybových aktivit mohou být ovlivněny tím, zda je rodiče povzbuzují, anebo se naopak chovají příliš ochranně, aby nedošlo k úrazu dítěte (Thorová, 2015).

3 Oblast řečových dovedností u jedinců se sluchovým postižením

Rozvoj řeči je ovlivněn celou řadou faktorů, z nichž nejdůležitějšími jsou vrozené predispozice dítěte, jinak řečeno nadání pro řeč, správná funkce centrální nervové soustavy a drah mozkových, funkce smyslových orgánů a neméně významný je i zdravotní stav dítěte.

Tyto faktory můžeme označit jako vnitřní a proti nim se staví faktory vnější, do kterých můžeme zařadit vliv prostředí, ve kterém se dítě nachází, dále samozřejmě mluvní vzor, který je pro správný vývoj nesmírně důležitý, spolu s podnětným prostředím, jež stimuluje dítě k aktivitě. Aby podněty odpovídaly přirozené potřebě dítěte, musejí být v přiměřené kvalitě podávané správnou formou a v přiměřeném množství.

Vágnerová (2000) vymezuje funkci stimulace do tří důležitých bodů. Prvním bodem je aktivace organismu, kterou se rozumí přiměřený přísun podnětů působících na dítě, a tím udržuje připravenost dítěte, bdělost a učení. Druhým bodem je získávání zkušeností, což je společně s rozvojem osobnostních vlastností dítěte předpokladem stimulace. Jako posledním bod udává důležitost kontaktu dítěte se společenským prostředím, a tím i získávání zkušeností a postupnou orientaci v něm.

Rozvoj komunikačních dovedností je pokládán, např. dle Potměšila (2012), za jeden z hlavních předpokladů prostředků vzdělávání, výchovy a rovněž rozvoje osobnosti dítěte se sluchovým postižením.

3.1 Ontogeneze řeči u dětí se sluchovým postižením a dětí intaktních

Schopnost komunikace patří mezi nejdůležitější lidské schopnosti. Lechta (in Klenková, 2006, s. 26) uvádí, že „*schopnost řečové komunikace je schopnost vědomě používat jazyk jako složitý systém znaků a symbolů ve všech formách.*“

U dětí se sluchovým postižením můžeme pozorovat rozdíly v ontogenezi řeči oproti ontogenezi řeči u dětí intaktních, které jsou podmíněny typem sluchové vady, stupněm, ale částečný vliv má také prostředí společně s výchovou. Krahulcová (2002) uvádí, že řeč se u prelingválně neslyšících dětí (tedy u dětí, u nichž došlo ke ztrátě sluchu před osvojením mluvené řeči) nevyvíjí přirozeně a bez přítomnosti odborného vedení rozvoj řečových dovedností stagnuje ve fázi napodobování pohybů mluvidel za pomoci zraku. Rozvoj řeči u postlingválně neslyšících dětí (tj. těch, které sluch ztratily po osvojení mluvené řeči) má primární vliv doba, ve které ke vzniku sluchového postižení došlo. Pokud nastalo před ukončením fixace řeči, dochází ke ztrátě dosud nabytých řečových

stereotypů, ale pokud ke vzniku postižení sluchu došlo až po fixaci řeči, tedy kolem 7. roku života dítěte, řečové stereotypy jsou zafixovány v takové míře, že k jejich ztrátě nedochází.

Podle amerických výzkumů, jejichž výsledky dokládá Schick (2006, in Motejzíkova, 2006), jsou jednotlivé fáze vývoje u neslyšících dětí, kteří se narodily neslyšícím rodičům užívajícím v komunikaci znakový jazyk, obdobné v používání znaků jako u dětí slyšících v používání slov. Dále uvádí, že v období prvního roku života dítěte se u dětí objevuje tzv. stádium prvního znaku. Následuje kombinování znaků a děti si začínají osvojovat gramatiku znakového jazyka a narůstá délka jejich znakových projevů, což se děje zhruba kolem druhého roku.

Vývoj řečových dovedností dítěte lze rozdělit na období preverbální neboli přípravné, které probíhá přibližně v období prvního roku života, a druhé období, tedy vlastní vývoj řeči, které na období přípravné navazuje. Doba trvání jednotlivých fází je individuální a nelze některou přeskočit, dítě musí projít všemi fázemi (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

- Preverbální období (přípravná fáze)

Tato fáze začíná již v 5. měsíci gravidity a nazýváme ji obdobím prenatalním, ve kterém je dítě schopné vnímat zvuky a reagovat na ně například polykáním, dumláním palce nebo lízáním šňůry pupeční (Vágnerová, 2000).

Dalším obdobím, které navazuje na prenatalní období, je období perinatální, které začíná narozením dítěte, a je pro něj typický novorozenecký křik, skrze který novorozenec reaguje na změnu prostředí, krevního oběhu nebo teploty okolí. Nejprve je jednotvárný, ale později dochází ke změně jeho barvy a výšky (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

K utváření novorozeneckého křiku dochází v postnatálním období, kdy dítě skrze křik vyjadřuje pocity libosti a nelibosti, potřeby, a toto období trvá přibližně do 1. měsíce života. U novorozenců se sluchovým postižením dochází k omezené tvorbě sluchové mapy, která je u dětí intaktních vytvářena během prvních měsíců života (Šedivá, 2006). Pojmem sluchová mapa rozumíme vytváření smyslových vjemů našimi smyslovými orgány, tyto vjemy jsou přenášeny do mozku senzoryckými neurony. Při poškození smyslových orgánů, v tomto případě poškození sluchu, je centrální nervový systém schopen kompenzace poškození (Pavlíková, 2019).

V době okolo druhého a třetího měsíce dochází ke změně významu křiku, který mění svou intenzitu a pomocí něhož dítě vyjadřuje libé pocity, a dítě z tvrdého hlasového začátku přechází v měkký (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Podle Vágnerové (2000) je dítě schopné ve čtvrtém měsíci produkovat zvuky, které se podobají fonémům, a nazývá je broukáním. U dětí se sluchovým postižením probíhá předřečová produkce pouze instinktivně a po třetím měsíci dochází k její redukci (Šedivá, 2006).

Dalším obdobím, které plynule navazuje na předchozí, je fáze žvatlání pudového, které je charakteristické hrou s mluvidly podobající se pohybům, které dítě vydává během krmení. V tomto období není přítomna sluchová kontrola, kterou by si dítě uvědomovalo zvuky, které vydává, a proto se pudové žvatlání vyskytuje jak u slyšících dětí, tak i u dětí neslyšících (Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012).

Jako další přichází na řadu období napodobujícího žvatlání, které se objevuje zhruba mezi šestým a osmým měsícem. Pro toto období je typické, že dítě napodobuje zvuky, které vycházejí z jeho vlastní produkce, a připodobňuje je fonémům mateřského jazyka. Zároveň dochází k vědomé zrakové a sluchové kontrole (Klenková, 2006).

U dětí se sluchovým postižením nastává zlom, neboť až do této chvíle se jejich vývoj výrazně neodlišoval od dětí intaktních. Ty, které se potýkají s těžkým sluchovým postižením, přestávají reagovat na zvuky z důvodu ztráty motivace pro používání hlasu a dochází k přerušení přirozeného vývoje řeči.

Poslední fáze, která nastává v předverbálním období, je fáze rozumění řeči. Nastupuje kolem desátého měsíce, ale nelze hovořit o rozumění jako takovém, ale jde spíše o reakci na obraz slyšeného, při níž hraje důležitou roli gestikulace a mimika (Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012).

- Období vlastního vývoje řeči

Prvním obdobím vlastního vývoje řeči dítěte, které má počátek kolem 12. měsíce věku, je období emocionálně-volní, u kterého je charakteristický rychlý nárůst slovní zásoby. Dítě používá jednoduché věty a skrze ně vyjadřuje své pocity, prosby a přání (Klenková, 2006).

Nejčastěji užívanými slovními druhy jsou podstatná jména, slovesa a onomatopoická citoslovce. V tomto období má převahu pasivní slovní zásoba nad aktivní (Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012).

Podle Krahulcové (2002) u dítěte se sluchovým postižením ve stejné době dochází k častějšímu používání gest a jejich kombinaci v komunikaci. Kolem 15. měsíce převažují gesta nad slovní zásobou a pomocí gest vyjadřují své pocity.

V případě, že dítě začíná napodobovat řeč dospělých a objevuje mluvení jako činnost a samo opakuje slova, došlo ve vývoj řeči do egocentrického stádia. Přicházejí otázky tzv. prvního věku otázek („Kdo je to?, Co je to?“). Také se objevuje spojování jednoduchých vět, ale stále se nevyskytuje správná gramatická stavba (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Neslyšící rodiče, kteří mají dítě se sluchovým postižením a jejich komunikačním prostředkem je znakový jazyk, registrují první otázky typu „Kde?, Co?“ kolem prvního roku života dítěte. Podle Schicka (in Motejzíkova, 2006) dítě začíná s blížícím se druhým rokem používat znaky vyjadřující svou osobu „já“, a dále „ty“.

Následuje období asociačně-reprodukční. V tomto období se objevuje spojování výrazů, které se pojí s určitým jevem, a dítě přenáší slyšené jevy na jevy, které si jsou podobné. Také nastává prudký rozvoj komunikačních dovedností a díky tomu je dítě schopné dosahovat za pomoci řeči malé cíle a vede snahu o komunikaci s dospělými (Klenková, 2006).

Lechta (2011) uvádí, že je nutné dbát na to, aby kvůli neúspěchu v komunikaci nedošlo k frustraci dítěte.

Podle Vágnerové (2000) jsou děti v tomto období schopné zvládat věty o více slovech složených ze samostatných souhlásek a uvědomují si svou úlohu jakožto komunikačního partnera.

Vývoj dětí se sluchovým postižením, které mají přístup ke znakovému jazyku, probíhá tak, že skrze znaky a křik dávají najevo své pocity a přání, ale rozumí jim pouze nejbližší. Do této fáze se dítě dostává zhruba ve dvou a půl letech a slovní zásoba neslyšícího dítěte se pohybuje kolem 350 znaků (Krahulcová, 2002).

Za důležité období v rozvoji řeči považujeme stadium logických pojmů, které se objevuje kolem třetího roku. Typickým jevem je tzv. druhý věk otázek, kdy dítě často užívá otázku „Proč?, Kdy?“ Vyjadřování je na úrovni vět a dítě je schopné reprodukovat krátkou básničku a také nemá problém pojmenovat členy rodiny a okolí, chápe slova, která mají opačný význam (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

U neslyšících dětí, které nemají k dispozici smyslově přístupný jazyk, je omezen sociální a duševní vývoj z důvodu nemožnosti rozvíjet myšlení ve slovech, rozumět řeči, ale je také omezeno vyjadřování jejich vlastních myšlenek. Tím dochází k vytvoření nerovnováhy vrozených schopností a dalšího rozvoje osobnosti (Krahulcová, 2012).

Když dítě dosáhne přibližně čtvrtého roku, přichází fáze, kterou nazýváme intelektualizace řeči a jejíž trvání pokračuje až do dospělosti (Klenková, 2006). Dítě lépe chápe obsah pojmů a souvisleji se vyjadřuje, dochází k celkovému zkvalitnění komunikační řeči a rozšíření slovní zásoby (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Komunikovat mezi sebou gesty je běžné i u malých slyšících dětí a ovlivňuje to utváření jazyka dítěte. Je potvrzeno, že všechny děti, během prvních dvou let života používají ve své komunikaci gesta, jež jsou předvojem prvních hlasových projevů (Krahulcová, 2002).

Je důležité dbát na to, že každý člověk má schopnosti a dovednosti a je samostatnou jedinečnou jednotkou. Na vývoj každého z nás mají vliv určité faktory, které se u všech liší, a všechny tyto faktory se buď pozitivně, nebo negativně odrážejí v našem dalším vývoji a krocích.

3.2 Charakteristické rysy v řeči u dětí se sluchovým postižením a jejich slovní zásoba

Kvůli tomu, že v ČR neexistuje mnoho studií a literatury o vývoji mluvené řeči a slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením, vycházíme v této části práce ze starší literatury, ve které lze nějaké poznatky o slovní zásobě nalézt.

Společné znaky v řeči, vyskytující se jak u neslyšících, tak u slyšících dětí, popsali Ewingovi (in Krahulcová, 2002) tak, že se jedná o snahu a schopnost vytvořit hláskové zvuky, snahu vytvořit hláskové zvuky v závislosti na mimosluchových podnětech, např. mávání, volání, při hře nebo během jídla apod. Dalšími znaky jsou pokusy o navázání kontaktu s lidmi a snaha sociálně se zapojit do společnosti, sdělovat své pocity, přání.

Podle studie Van den Dikkenberg-Pota, Koopmanse-van Beinuma a Klementa z roku 1988 (in Vitásková, 2005, s. 105) dochází „*k signifikantním rozdílům mezi oběma skupinami v období mezi osmým až desátým měsícem věku, kdy ve skupině neslyšících vzrůstá variabilita fonace a délka promluv se současným snížením jejich průměrného počtu.*“

V období, kdy dochází k přechodu na žvatlání napodobivé, mezi šestým a devátým měsícem, může být u dětí diagnostikováno těžké prelingvální sluchové postižení. Do tohoto období se řečové projevy dětí neslyšících nijak nelišily od dětí intaktních a potvrzuje to i Van den Dikkenberg-Pota, Klementa a Koopmans-van Beinuma (1998, in Vitásková, 2005) ve svém výzkumu.

Výskyt sluchového postižení omezuje jedince, kterému tak chybí zpětná sluchová vazba, a tím dochází k odlišnostem v mluvené řeči. K nejvýraznějším odlišnostem dochází v narušení všech fází verbální produkce, tedy narušení respirace, fonace a artikulace (Horáková, 2012).

Charakteristika řečových dovedností prelingválně neslyšících

U dětí s těžkým sluchovým postižením dochází k ovlivňování vývoje řeči z hlediska kvality, kvantity a tempa. Rozhodujícím a dominujícím faktorem během hodnocení ontogeneze řečových schopností u dětí se sluchovým postižením je věk dítěte. Pro získanou hluchotu je základním faktorem doba, ve které došlo ke ztrátě sluchových funkcí (Potměšil, 2010).

Pokud je identifikována u dítěte těžká sluchová vada v období šestého až osmého měsíce, může dojít k výskytu symptomů nefyziologické fonace, která se projevuje občasnou a náhodnou vokalizací, dále nepřirozenou kvalitou hlasu nebo intenzitou hlasu (Cole, in Vitásková, 2005).

Pozitivní vliv na rozvoj řeči může mít využití sluchové protetiky – sluchadel, kochleárního implantátu.

Rovina lexikálně-sémantická

V této rovině mají děti se sluchovým postižením, jak již bylo zmíněno, problémy v tvoření nových pojmů. K utváření dochází v pomalém a obtížném procesu, kdy výstavba pojmů trvá déle než u dětí slyšících. Výrazně komplikované bývá rozumění abstraktním pojmům (Hádková, 2016).

Krahulcová (2002) uvádí, že u prelingválně nebo kongenitálně neslyšících dětí je velice náročný a málo efektivní orální rozvoj slovní zásoby. K pochopení významu pojmů dochází pomalu a z důvodu narušení lexikálně-sémantické roviny mají děti se sluchovým postižením také časté obtíže s pochopením psaného textu a orientaci v něm. Rozumění mluvené řeči je spojeno s rozsahem slovní zásoby a schopností jedince odezírat.

Rovina foneticko-fonologická

K zastavení vývoje osvojování a výslovnosti hlásek dochází během období napodobujícího žvatlání, tedy v šestém až osmém měsíci, z toho důvodu, že dětem se sluchovým postižením chybí sluchová kontrola a zvuková stimulace (Potměšil, 2010).

Pro dítě se sluchovým postižením je artikulace přerušovaná a namáhavá, mají problémy s plynulostí dýchání a problémy se zkoordinováním výdechu a nádechu. Také mají tendenci zvyšovat a zesilovat hlas, ten bývá často kolísavý, a nemají ustálenou mluvní polohu. Artikulace je nezřetelná a nedokonalá nebo přehnaně tvrdá, při výslovnosti hlásek mohou některé hlásky

vyslovovat zkráceně a jiné naopak prodlužovat. U melodie je často narušeno kolísání výšky hlasu a narušené tempo řeči (Hádková, 2016).

Lechta (2011) říká, že se může objevit audiogenní dysfonie a jejími projevy je kolísání výšky a síly hlasu, monotónní projev nebo změna barvy hlasu, dále také uvádí audiogenní dyslalii, dysprozodii, huhňavost, ale i narušené dýchání jako jedny z typických poruch řeči u dětí se sluchovým postižením.

Během artikulace dochází ke zvýšení fonačního tlaku, který negativním způsobem ovlivňuje suprasegmentální složku řeči, typický je častý výskyt tvrdých hlasových začátků, jak upozorňuje Seeman (1955, in Vitásková, 2005).

Také se může objevovat dyslalická výslovnost, která je nazývána jako audiogenní dyslalie. Projevuje se, dle Krahulcové (2002), nepřiměřenou artikulací samohlásek, kdy nejobtížnější je „e“ a „i“, naopak mezi nejsnazší se řadí „a“, dále nepřiměřenou artikulací souhlásek se ztíženou nebo chybějící zřetelnou oporou, ale i souhlásek, které jsou akusticky odlišné, ale artikulačně podobné („t, d“). Tvorba retretných konsonantů je snazší díky zřetelné opoře. Mezi problematické řadí Krahulcová (2002, s. 66) hlásky „ch, j, g, d, d', t, t', n, ň“ a také slabiky „de, te, ne, di, ti, ni“.

Rovina morfologicko-syntaktická

Pro tuto rovinu je charakteristické, že se objevují potíže v chápání gramatických pravidel českého jazyka, proto se setkáváme s dysgramatismem až agramatismem. Za jednu z příčin můžeme označit to, že neslyšící si nemohou osvojit přirozenou cestou gramatická pravidla a to, že dochází k interferenci mezi českým znakovým jazykem a českým jazykem. Typické jsou chyby např. v užívání správného rodu, pádu a času. Děti se sluchovým postižením mají problémy v rozlišování slovních druhů, v chápání vět a v jejich tvoření (Potměšil, 2010).

Nejčastější problémy se vyskytují u diferenciací koncovek slov, jak uvádí Krahulcová (2002). Solovjeva (1977, in Krahulcová 2002) tvrdí, že neslyšící děti rozlišují dříve gramatické tvary slov – pád, číslo, čas – než slovní druhy.

Podle Liebermanovi škály můžeme u dětí se sluchovým postižením rozlišit tři stupně dysgramatismu. Prvním stupněm je slovní dysgramatismus, u kterého dochází k chybám v gramatických tvarech slov, tedy v časování, skloňování a v koncovkách slov. Druhým stupněm je dysgramatismus větný, pro který jsou charakteristické chyby ve větné skladbě – slovosled, souvislosti mezi jednotlivými slovy apod. Posledním je dysgramatismus větný zkratkovitý,

u kterého nastávají obtíže v souvislém vyjadřování dítěte se sluchovým postižením (Krahulcová, 2002).

Rovina pragmatická

Pro osoby se sluchovým postižením bývá velmi problematická, zvláště pro osoby s těžkým sluchovým postižením, neboť mají zábrany a potíže v navazování komunikace mluvenou řečí s majoritní slyšící společností (Hádková, 2016).

Tyto omezené komunikační možnosti ovlivňují sociální kontakty a děti mají obtíže v pochopení jednání okolí a v orientaci ve vztazích mezi lidmi. Také to má vliv na rozvoj poznávacích procesů u dětí se sluchovým postižením (Potměšil, 2010).

Charakteristika řečových dovedností postlingválně neslyšících

U postlingválně neslyšících je důležité, jakého stádia v rozvoji řeči dosáhly během ztráty sluchu. Jak již bylo zmíněno výše, při ztrátě sluchu po fixaci řeči, tedy po šestém až sedmém roce, jsou řečové stereotypy zachovány, je vyvinuté verbální myšlení a vystavěna je i důležitá část slovní zásoby. V důsledku ztráty sluchové kontroly je narušena především zvuková stránka řeči. V souvislosti s poruchou artikulace způsobené postlingválním sluchovým postižením je používán termín kopholalie. Děti s postlingválně vzniklým sluchovým postižením mají zachovalou slovní zásobu, předpoklady k pochopení gramatiky a také předpoklady pro kvalitní odezírání (Krahulcová, 2002).

3.3 Slovní zásoba u dětí se sluchovým postižením

Slovní zásoba je součástí všech přirozených jazyků a skládá se z tzv. lexémů, díky kterým můžeme pojmenovávat svět, osoby, události, jevy a předměty s ním spojené (Černý, 2008).

Pro děti prelingválně a kongenitálně neslyšící je rozvoj slovní zásoby na orálním podkladě velice těžký a nebývá efektivní. Při včasné diagnostice a zahájení rehabilitace dosahují děti mnohem lepších výsledků, ale důležitou roli hraje především dobré rodinné prostředí (Krahulcová, 2002).

Podle Lechty (2011) se děti se sluchovým postižením setkávají během osvojování řeči s těžkostmi ve slovní zásobě a to nejen z hlediska kvantitativního, ale i kvalitativního. Pokud se zaměříme na kvalitativní hledisko, není důležité, kolik slov dítě vyslovuje, ale záleží na tom, kolika slovům porozumí z hlediska jejich obsahu. S tím souvisí i kvalita výuky a to, jak kvalitní je řízení

pojmového procesu, Jde většinou o zdoluhavý proces. Dítě nejprve chápe pojmy široce anebo naopak příliš úzce (Krahulcová, 2002).

Pokud se zaměříme na kvantitativní hledisko a slovní zásobu, např. Csányiová (1976 in Lechta, 2011) ve svém výzkumu uvádí, že v porovnání slyšících a neslyšících žáků se počet slov ve slovní zásobě čtrnáctiletých neslyšících rovnal úrovni slovní zásoby pětiletých slyšících dětí.

Z výzkumu Jussena (in Lechta, 2011) vyplývá, že děti nedoslýchavé mají omezené znalosti významu slov a znají většinou pouze jeden, hlavní význam víceznačných slov a jejich představa o rozsahu významu slov je zpravidla snižená a nepřesná.

Seeman (1974) mluví o telegraficky stručné mluvě, kdy děti se sluchovým postižením při formulaci svých vyjádření kladou slova bez vazby a správného ohýbání vedle sebe (in Lechta, 2011).

U dětí se sluchovým postižením dle Krahulcové (2002) převažují podstatná jména, v projevu malých neslyšících dětí se dokonce vyskytuje až 100 % podstatných jmen. Krahulcová (2002, s. 89) to vysvětluje takto: „*pro tyto [neslyšící] děti je nůž totéž co řezat, pero totéž co psát a pro tato vyjádření znají jeden znak. Ze začátku dítě pod podstatným jménem rozumí především činnost, která se tímto předmětem vykonává, nebo činnost, kterou tyto předměty vykonávají. Dítě zpočátku označuje slovem širší skutečnost méně diferencovaně a až postupně přechází k diferenciaci a začíná oddělovat předmět a činnost vykonávanou předmětem.*“

K vyrovnání procesu růstu používaných sloves s intaktní populací dochází podle Krahulcové (2002) přibližně kolem desátého až jedenáctého roku, ale tyto výsledky však Krahulcová nemá podložené relevantními výzkumy.

Méně užívaným slovním druhem jsou dle Krahulcové (2002) přídavná jména a za problematický slovní druh označuje zájmena, jejichž výskyt užívání se u dětí se sluchovým postižením kolem dvanáctého roku stabilizuje. U dětí neslyšících mladších devíti let se zjistilo, že je neužívají vůbec (Myklebust, in Krahulcová, 2002). Ze všech slovních druhů pak dle údajů Krahulcové (2002) používají neslyšící nejméně příslovce. Je však třeba poznamenat, že Krahulcová (2002) vychází při uvádění těchto údajů ze zahraničních výzkumů, nikoli z výzkumů realizovaných mezi českými neslyšícími a situace u českých neslyšících se může poněkud lišit.

Omezené znalosti ve slovní zásobě, které se vyskytují ve slovní zásobě neslyšících, popsala Osten-Hartová (1985, s. 217, in Poláková, 2000, s. 33–34). Mezi obtíže neslyšících ve slovní zásobě uvádí neschopnost ztotožnit význam určitého slova s odpovídajícím pojmem, i přesto, že daný pojem

znají, dále obtíže v zapamatování si nové slovní zásoby a celkově omezený její rozsah, mezi problematické jevy ve slovní zásobě patří i slovní zásoba abstraktní povahy.

Dalším omezením z hlediska slovní zásoby u neslyšících je její nestálost, což znamená, že neslyšící dokáže identifikovat význam určitého slova, ale v jiném případě totéž slovo nepozná. Problematickou oblastí je také znalost synonymních výrazů, se kterými má obtíže, tj. že pro daný pojem neslyšící zná pouze jedno slovo, ale s jiným synonymním výrazem si nedokáže tento pojem spojit. Dále jsou to problémy s významy u slov polysémních, příp. homonymních výrazů. Obtíže se vyskytují v rozpoznávání známého slova, které se objevuje v různých tvarech, a to souvisí s neznalostí gramatické stavby jazyka. Také často zaměňují významy slov, která jsou si vizuálně podobná – jde zejména o slova s podobnou hláskovou stavbou, tj. slova, v nichž jsou obsaženy stejné nebo podobné hláskové skupiny. Neslyšící nedokáže identifikovat určité slovo v různých kontextech, neboť se lexikální jednotky nevyskytují samostatně, ale jsou součástí struktur různých vět a význam slovo tak vychází z kontextu.

3.4 Rozvoj mluvené řeči u dětí se sluchovým postižením

Proces mluvení závisí na velmi precizní jemné motorice mluvního aparátu. Jedná se o aktivitu svalů, která vypovídá o schopnostech dítěte. Spojení mezi motorikou a řečí je velice úzké (Lechta, 2005).

Děti se sluchovým postižením mohou mít oslabenou funkci jemné motoriky, která může způsobit artikulační neobratnost. Aby se dítě se sluchovým postižením naučilo artikulovat hlásky správně, musí ovládat tzv. oromotoriku – pohyby ústní dutiny. Během speciálně pedagogické diagnostiky je nutné sledování činnosti rtů, jazyka a mimických svalů, měkkého patra a čelisti (Pulda, 2012).

Podmínkou pro bezproblémový jazykový, rozumový a sociální vývoj dítěte v průběhu všech období věku, je smyslově přístupný komunikační prostředek. U těch dětí, které nemají každodenní zkušenost s (jakýmkoli) komunikačním prostředkem, dochází k narušení rozvoje komunikace. Příčinou může být postižení orgánové nebo funkční, v nejzávažnějších případech i izolace od společnosti. Za nejlepší komunikaci považujeme tu, která umožňuje člověku, aby byl co nejméně závislý na ostatních lidech (Motejzíkova in Kochleární implantáty: Rady a zkušenosti, 2009).

Schopnost osvojování si a používání jazyka je do jisté míry vrozená. Podmínkou pro rozvoj jazyka je dostatečný přísun podnětů v tzv. kritické periodě a v této době si osvojuje dítě syntax, gramatická pravidla i slovní zásobu. Jestliže dojde v kritické periodě k osvojení alespoň jednoho jazyka na dostatečné úrovni, nebude mít dítě problém s osvojením dalšího jazyka. V mozku jsou již

aktivovány syntaktické struktury a jsou připraveny na další použití. Pokud si dítě s těžkým sluchovým postižením neosvojí v kritickém období jazyk na dostatečné úrovni, bude tím pravděpodobně ovlivněna schopnost zvládnout řeč mluvenou (Motejzíkova in Kochleární implantáty: Rady a zkušenosti, 2009).

Při vytváření osobnosti hraje velkou roli sluch, proto je nutné již od nejranějšího věku dítěte se sluchovým postižením začít s odbornou péčí. Pokud dojde k zahájení časné péče během prvního roku života dítěte, můžeme do jisté míry u nedoslýchavých dětí předejít opožděnému vývoji řeči. Dítěti by v tomto období měla být poskytnuta stejná výchova k řeči jako u dětí slyšících, tedy hudba, zpěv a zvuky, aby pro něho byly zážitkem (Pulda, 2002).

Ve druhém roce je důležité, aby bylo dítě v rodinném prostředí podporováno a probouzela se chuť dítěte k mluvení. Můžeme toho docílit např. při hře nebo za pomoci zvukových nebo jinak zajímavých hraček (Pulda, 2002).

Při tvorbě vlastní aktivní řeči je za potřebí, aby se vyvinula regulace mluvidel, která se účastní artikulace jednotlivých hlásek. K tomu dochází při reakcích na slovo, zvukové podněty a zároveň díky vnímání pohybu artikulačních orgánů osoby, která mluví. Pokud chce dítě něco říci, musí na to, jak to provést, přijít samo bez pomoci ostatních (Krahulcová, 2002).

Conrad (1979 in Hrubý, 1992) uvádí, že děti se sluchovým postižením potřebují mluvu pro vnitřní hovor, která u slyšících probíhá například při myšlení. Pokud není srozumitelná mluvená řeč, je narušeno její fungování i během myšlení.

Další autor, Pulda (2002), tvrdí, že podmínkou pro to, aby se vytvořila vnitřní řeč, je pocit dítěte, že je rodiči kladně přijímáno. Dále uvádí, že toho lze nejlépe dosáhnout při hře s dítětem, kdy dítě získá pocit, že ke svým rodičům patří a identifikuje se s nimi.

Zvuková řeč se u neslyšících dětí nevytváří z toho důvodu, že nejsou schopné vnímat sluchem lidskou řeč. Díky hmatové a zrakové stimulaci je možné nacvičit nový způsob, jak řeč vnímat a umožnit tak vytváření řeči u dítěte s těžkým sluchovým postižením. Nejdůležitější jsou především zrakové podněty, neboť dítě vnímá pohyby mluvidel účastnících se na artikulaci hlásek a snaží se je zároveň napodobit (Krahulcová, 2002).

Způsob, díky kterému můžeme chápat, že činnost hlasivek je doprovázena artikulací hlásek, se nazývá taktilně-vibrační metoda. Spočívá v tom, že dítě položí ruku na krk a hrud' mluvící osoby a vnímá vibrace hlasivek, a tím mu je umožněno cítit hlas. Tento způsob vede dítě k tomu, že se ono samo pokouší vytvořit vibrace, kdy provádí kontrolu také rukou (Krahulcová, 2002).

Dítě se sluchovým postižením není schopné slyšet vlastní mluvenou řeč, ale uvědomuje si pohyby svých mluvidel, které jsou nazývány kinestetickými pocity řeči. Jsou spojeny s kinestetickými podněty, které vznikají během pohybů mluvidel, a jsou důležité při tvorbě řeči v raném období. Díky těmto podnětům vycházejícím z mluvidel vznikají v příslušné části mozku již zmiňované kinestetické pocity (Krahulcová, 2002).

Příklady metod používaných v rozvoji řeči u dětí se sluchovým postižením

U LRS (Listening, Reading, Speaking) se jedná o metodu založenou na přirozeném rozvoji řeči, která je používána u dětí na konci předškolního věku. Cvičení správné výslovnosti by mělo být prováděno pouze, pokud je to nutné, a s písemnou podobou jazyka bychom měli děti seznamovat zhruba kolem třetího roku. Tuto metodu vyvinula Ethel Ewingová (Pulda, 2002).

Další metodou je reflexní mateřská metoda řeči, za kterou stojí A. Van Uden a která je pokládána za nejznámější polysenzorickou metodu. Po diagnostikování sluchového postižení dochází často k přerušení přirozeného modelu rozvíjení řeči a rodiče se odklánějí od oslovování dítěte přirozeným způsobem a z důvodu šoku s ním přestávají hovořit. Tato metoda se snaží soustředit na roli matky a maximálně se přiblížit jejímu přirozenému jednání. Mezi její prvky patří např. rytmické vyprávění, čtení a pravidelná diferenciální diagnostika (Lechta, 2005).

Lachkovičová (1995 in Lechta, 2005) popisuje verbotonální metodu, jejímž cílem je osvojit si řeč zvukovou. Jedná se o metodu globální, která vychází ze svalového tonu, intonace a rytmu těla. Je založena na rozvoji rytmu, artikulace, poslechu a orální řeči, kdy není dovolen žádný mechanický zásah do mluvidel dítěte.

3.5 Význam reedukace sluchu

Reedukaci sluchu definujeme jako „*souhrn pedagogických postupů, jimiž se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce.*“ (Janotová, 1996, s. 5)

Schopnosti, které je potřeba u dítěte rozvíjet, a v některých případech dokonce vyvíjet, označujeme jako auditivní vnímání, kdy je nutné vybavit ho zkušenostmi akustickými. Tím dochází k podpoře vnímání řeči a její produkci a také k propojení vztahu mezi sluchovou výchovou a produkcí řeči, který napomáhá k jejímu budování (Janotová, 1996).

Jedním z cílů sluchově-řečové výchovy je příprava na zařazení neslyšících a nedoslýchavých dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Mezi další cíle patří podpora člověka, bez ohledu na stupeň sluchového postižení, aby měl příležitost na rozvoj své schopnosti naslouchat a stát se tak členem společnosti a používat verbální komunikaci jako prostředek komunikace v rodině i ve společnosti (Krahulcová, 2002).

Velice důležitý a hlavní cíl výchovy sluchu je rozvoj sluchového vnímání na maximální možné úrovni. U dítěte chceme docílit pomocí sluchové výchovy schopnosti obrátit svou pozornost na zvukové podněty, dále díky sluchu rozpoznat hrozící nebezpečí a vnímat prostor kolem sebe, orientovat se v něm. Důležitou schopností je také možnost vnímat řeč a poznávat předměty podle zvuků, které vydávají. Sluch využíváme především během kontroly vlastní řeči (Lowe, 1996, in Pulda, 1999).

Podle Slováka (1978) je úkolem reedukačních metod zdokonalování schopností slyšet v procesu dorozumění. Metody se opírají o zásadu hlavní úlohy mozkové kůry, přesněji druhé signální soustavy, a o zásady komplexnosti smyslového vnímání.

Je nutné si uvědomit, že postupy, o které se při reedukaci opíráme, závisí na typu a stupni sluchového postižení a dále také na celkové úrovni vývoje dítěte. Pro rozvinuté sluchové dovednosti je dle Puldy (1999) nezbytná přítomnost zachovalého sluchu a možnost učení se, ale pokud některá ze dvou podmínek chybí, dochází k problémům při rozvoji této sluchové dovednosti.

Janotová (1996) jako předpoklady pro provádění reedukace sluchu uvádí několik podmínek, jako je například kvalitní sluchadlo, vyšetření sluchu a diagnostika, podpora rodiny a její motivace nebo vzdálenost během komunikace.

Čím je sluchové postižení těžší, tím více dochází ke snižování hladiny zvuků, které je jedinec schopen slyšet, a také se zmenšuje množství zvuků, které lze při reedukaci využívat. Ovšem díky

neustálému rozvoji kompenzačních pomůcek a sluchové protetiky je možné dosahovat lepších výsledků v rozvoji sluchu, stejně tak u dětí s těžkým sluchovým postižením (Pulda, 2002).

Pokud se zaměříme na jednotlivé skupiny, u nedoslýchavých dětí se nejedná o sluchovou výchovu od nejranějšího věku, ale je zaměřená na zdokonalení sluchového vnímání a to vede k rozvoji řeči samotné (Janotová, 1996).

U dětí s těžkým sluchovým postižením je podmínkou rozvoje sluchových dovedností stimulace zvukovými podněty od nejútlejšího dětství a musí se stát neodmyslitelnou součástí jejich činnosti a zároveň také osobnosti (Pulda, 1999).

Rozvoj řeči by měl probíhat společně s reedukací sluchu a ne izolovaně, neboť je důležité trénovat situace, do kterých se dostáváme v běžné komunikaci. Mezi možná cvičení, kterými lze začít sluchovou výchovu, můžeme zařadit např. rozpoznávání známých zvuků z okolí, ale také rozvoj prostorového slyšení u dítěte a sluchově-řečovou kontrolu (Pulda, 1999).

Jestliže se dítě naučí využívat a zlepšovat své sluchové funkce, bude to mít pozitivní dopad na jeho další rozvoj nejen v oblasti komunikačních dovedností, ale především mu to usnadní i socializaci do většinové, majoritní společnosti a s tím související integraci do školy běžného vzdělávacího proudu.

3.6 Hodnocení slovní zásoby

U v České republice není věnována příliš velká pozornost sledování slovní zásoby u dětí v předškolním věku a větší část výzkumů se zaměřuje především na raný věk (Průcha, 2011).

Jak uvádí Durdilová a Klenková (2014), k dispozici je jen velmi omezené množství získaných dat, která ukazují aktuální stav slovní zásoby u dětí v předškolním věku, které žijí v České republice. Velký důraz při hodnocení slovní zásoby, a to jak její kvality, tak také její kvantity, je kladen na důležitost diagnostického nástroje, neboť zásadní význam během vstupu dítěte do školy hraje obsahová stránka jazyka.

Mezi nejčastěji používané diagnostické metody a nástroje patří pozorování, dotazníky, experiment a testové metody (Průcha, 2011).

Metoda pozorování patří mezi ty nejčastěji užívané, neboť má řadu výhod. V první řadě dává možnost zachytit všechny jazykové roviny během verbálního projevu jedince. Také se můžeme kdykoli vrátit k místu, které potřebujeme znovu přezkoumat, a díky tomu nám umožňuje

podrobnější přezkoumání odpovědí i srovnání. V neposlední řadě také dává možnost využít ji, aniž by to zkoumaná osoba zaznamenala. Nedochází tak ke zkreslení výpovědí, které může být způsobené nervozitou a vědomím, že je člověk nahráván (Průcha, 2011).

Jinou metodou, kterou lze zkoumat slovní zásobu, je experiment, který je využíván k ověřování hypotéz, které jsou předem stanoveny. Hlavní podstatou experimentu je kontrolování podmínek. Problém může nastat z toho důvodu, že je toto zkoumání prováděno v laboratorním prostředí, tudíž v prostředí uměle vytvořeném, a je otázkou, zda je možné získat stejně relevantní a nezkreslená data jako u zkoumání osob v prostředí přirozeném (Vágnerová, 2012).

Při hodnocení slovní zásoby u dětí lze s jistotou konstatovat, že nelze použít metodu dotazníku, protože tu lze aplikovat u těch respondentů, kteří jsou schopni číst a psát. Použití dotazníku je možné pouze v tom případě, že ho aplikujeme za pomoci pedagogů či rodičů.

Testové metody patří mezi rozšířené metody stejně jako pozorování. Testování probíhá většinou za pomoci přímé komunikace mezi výzkumníkem a vyšetřovaným člověkem. Je možné využít při ní obrázky, které slouží jako návodné během testování a díky kterým vyšetřovaný snáze plní instrukce (Průcha, 2011).

Testové materiály

Aktuální výčet testových materiálů můžeme najít např. na dvou internetových stránkách, které se zabývají shromažďováním spolehlivých a platných nástrojů, jež jsou podloženy výzkumy. Jde o stránku American Speech-Language-Hearing Association (www.asha.org) a společnosti Pearson Clinical Assessment (www.pearsonclinicalassessment.com).

Test Preschool Language Scale pracuje s obrázkovým materiálem a byl sestaven I. L. Zimmermanem, R. E. Pondem a V. G. Steinerem. Zaměřuje se na zkoumání jazykových schopností expresivních i receptivních u dětí od narození do sedmi let a jedenácti měsíců věku. Zabývá se nejen aktivní a pasivní slovní zásobou, ale také pragmatickou a fonologickou stránkou jazyka. Pátá edice toho testu vyšla v anglickém jazyce v roce 2011 (Speech and Language, ©2017).

Jiným testem, který se snaží o zmapování slovní zásoby za pomoci obrázků, je Receptive and Expressive One-Word Picture Vocabulary Tests. Zkoumá, stejně jako přechodí test, expresivní a receptivní jazykové schopnosti a jeho autorem je Rick Brownell (Directory of Speech – Language Pathology Assessment Instruments, © 1997–2017).

Mezi další nástroje můžeme zařadit také Test of Word Finding, který vyšel v roce 2000 a jehož autorem je D. J. German. Test hodnotí schopnost vyhledávání slov z hlediska přesnosti a rychlosti,

a to vše v rámci mluveného projevu (Directory of Speech – Language Pathology Assessment Instruments, © 1997–2017).

Pomocí testu Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test je možné hodnotit aktivní i pasivní slovní zásobu. Autory třetí verze testu z roku jsou Gerald Wallance a Donald Hammill. Část testu, která se věnuje pasivní slovní zásobě, je zaměřena na porozumění slovům, která patří k odlišným slovním druhům. Všechny pojmy jsou tematicky uspořádány do deseti kategorií. Ta část, která je zaměřena na aktivní slovní zásobu, je posuzována za pomoci 29 slov, jež zkoumaná osoba popisuje, a jediným slovním druhem, za pomoci kterého je slovní zásoba zkoumána, jsou substantiva (Directory of Speech – Language Pathology Assessment Instruments, © 1997–2017).

V České republice se aktivní a pasivní slovní zásobě věnovala Lucie Durdilová, která se inspirovala druhou verzí testu Wallance a Hammilla z roku 2002 (Durdilová a Klenková, 2014).

Průcha (2011) představuje studie, které probíhaly ve 40. a 60. letech minulého století. Jako prvního uvádí fonetika Karla Ohnesorga, jenž ve 40. letech vedl záznamy slov používaných jeho synem do věku čtyř let a jednoho měsíce. Dodatkem bylo popsání vývoje také po stránce zvukové. Druhým průkopníkem ve stejné oblasti byl Václav Příhoda v 60. letech, jehož zkoumání spočívalo v porovnávání slovní zásoby u dětí ve věku dvou let.

Známým diagnostickým materiálem, který vyšel v roce 1972 v Bratislavě a jehož autorem je Ondřej Kondáš, je Obrázkově-slovníková zkouška, která je určena pro děti od 5 a půl let do 6 a půl let. Jeho podstatou je posuzování školní zralosti dětí. Součástí testu je celkem 30 barevných obrázků s nejrůznějšími předměty, činnostmi a zvířaty, jež má dítě za úkol pojmenovat (Obrázkově slovníková zkouška, [2011]).

Přestože jde o test standardizovaný, je jeho použití z důvodu rychle se měnící slovní zásoby současné společnosti problematické. Materiál vznikl před 47 lety a některá slova, která se v té době používala, se v dnešním řečovém projevu vyskytují velice zřídka nebo vůbec.

Současnými odborníky na tuto problematiku jsou u nás Filip Smolík a Gabriela Seidlová Málková nebo již zmiňovaná Lucie Durdilová. Autorka publikace Baterie testů jazykových schopností pro děti ve školním věku (2011) Gabriela Seidlová Málková se zaměřuje na slovní zásobu, ale předmětem jejího zájmu je pouze pasivní složka.

V rámci disertační práce vytvořila Lucie Durdilová test aktivní a pasivní slovní zásoby, který, jak již bylo zmíněno, byl inspirován Comprehensive receptive and expressive vocabulary test. Ta část, která se věnuje aktivní slovní zásobě, je složena ze 13 substantiv, z čehož 2 jsou abstraktní a 11 je

konkrétních. Děti jejich význam vysvětlovaly za pomoci popisu. Část, která je věnována pasivní slovní zásobě, se skládá z různých slovních druhů, přičemž odpovědi jsou posuzovány jak kvalitativně, tak kvantitativně. Získané výsledky byly posuzovány kvantitativním způsobem, a to z toho důvodu, že cílem bylo odhalit pojmy, které byly respondentům známy a které činily potíže (Durdilová a Klenková, 2014).

Jinou metodou, díky které můžeme zkoumat vývoj jazykových schopností, je Heidelberský test jazykového vývoje. Zkoumá význam slov, který se dotýká oblastí v aktivní slovní zásobě a souvisí s kategorizací. Na Slovensku je tento test standardizován, ale v České republice nikoli. Pasivní slovník můžeme zkoumat za pomoci testů verbální inteligence, např. Pražského dětského Wechsler testu nebo Stanford-Binetovy inteligenční škály (Durdilová a Klenková, 2014).

Dále se slovní zásobou u neslyšících zabývají studenti na vysokých školách v rámci svých výzkumů v závěrečných pracích.

4 Hodnocení slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením ve školním věku

4.1 Cíl práce, výzkumné metody a techniky

Současná legislativa klade na školy vzdělávající žáky se SP nové požadavky. Od září 2016 jsou tyto školy povinny žáky se sluchovým postižením, kteří preferují komunikaci tváří v tvář český znakový jazyk, vzdělávat v českém znakovém jazyce a v psané češtině (Vyhláška 27/2016, Nedbalová, 2017, Hudáková, 2015).

Zajímavou otázkou v této souvislosti je nejen to, zda školy mají dostatek učitelů, kteří ovládají český znakový jazyk, ale i to, jaké jsou kompetence žáků v českém znakovém jazyce a zda jsou tyto kompetence na takové úrovni, aby na nich bylo možné stavět další vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Výzkumy na toto téma u nás zatím nebyly realizovány. Není ani jasné, na základě jakých nástrojů by měly být kompetence žáků se sluchovým postižením v českém znakovém jazyce ověřovány, k dispozici nejsou materiály, které by obsahovaly to, co mají žáci se sluchovým postižením v českém znakovém jazyce zvládnout (v lexikálně-sémantické rovině, v morfologicko-syntaktické rovině apod.)

V současné době Národní ústav pro vzdělávání (NUV) ve spolupráci s odborníky na komunikaci osob se sluchovým postižením připravuje projekt zaměřený na tvorbu referenčního rámce pro český znakový jazyk pro úrovně A1, A2, B1, B2. Tento dokument by měl být mimo jiné vodítkem pro stanovení kompetencí žáků se SP v ČZJ, jeho výsledky však budu k dispozici nejdříve za tři roky (Komorná, osobní sdělení, 2019).

V rámci našeho výzkumu jsme se rozhodli provést orientační šetření zaměřené na kompetence žáků se sluchovým postižením 1. stupně, zejména s ohledem na jejich slovní zásobu.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaká je slovní zásoba v českém znakovém jazyce u žáků vzdělávajících se na 1. stupni školy pro žáky se sluchovým postižením. Dalším z cílů bylo pozorovat, zda se vyskytují odlišnosti ve slovní zásobě u sourozenců. Jedním z cílů bylo také ověřit, zda je testový materiál vhodný pro práci s dětmi se sluchovým postižením a zda díky němu lze sledovat úroveň slovní zásoby v českém znakovém jazyce.

V rámci tohoto šetření jsme se dále rozhodli konkrétněji sledovat slovní zásobu, která se vztahuje k podstatným jménům, přídavným jménům a slovesům, a sledovat vyjadřovací schopnosti v českém znakovém jazyce.

Metody a techniky kvalitativního výzkumu, které byly použity, jsou případové studie, zúčastněné pozorování, rozhovor a analýza výsledků. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou a školním logopedem, byly získány doplňující informace o žácích.

Všechna data byla získána a zpracována na základě písemného informovaného souhlasu rodičů, že můžeme pracovat s jejich dítětem a nahlédnout do zpráv z psychologického a logopedického vyšetření.

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumu se zúčastnili žáci vzdělávající se na prvním stupni základní školy pro žáky se sluchovým postižením. Z důvodu zachování úplné anonymity nebude uvedeno, o jakou školu jde a v kterém kraji se nachází, neboť to bylo podmínkou pro možnost uskutečnění výzkumného šetření. Škola není složena pouze ze základní školy, ale součástí je také mateřská škola, střední škola a internát, který nabízí žákům možnost ubytování během vyučovacího týdne.

Součástí školy je speciálně pedagogické centrum a centrum zájmových aktivit. Služby, které speciálně pedagogické centrum poskytuje, se dělí na služby ambulantní a terénní, nabízí např. reedukaci sluchových a řečových vad, metodické vedení učitelů a vychovatelů, individuální logopedickou péči nebo půjčování pomůcek a metodických materiálů. Poskytované služby jsou určeny dětem a jejich rodinám, ale také učitelům a vychovatelům nebo širší veřejnosti.

Výzkumný vzorek tvoří 8 respondentů. Ve skupině je celkem 5 chlapců a 3 dívky ve věku od 8 do 11 let. Všichni respondenti jsou vzděláváni ve třídách, kde působí dva pedagogové, vždy jeden slyšící a druhý neslyšící.

Sestavení výzkumného vzorku nebylo náhodné, neboť bylo nutné získat respondenty, kteří mají splňovat určitá kritéria. Tím prvním bylo to, že se jednalo o žáky ve školním věku na prvním stupni základní školy a druhým kritériem bylo sluchové postižení různého stupně z toho důvodu, že jedním z cílů práce je pozorovat rozdíly ve slovní zásobě dětí se sluchovým postižením.

Jedním z dílčích cílů bylo zjistit rozdíly ve slovní zásobě u sourozenců, proto se ve výzkumném vzorku vyskytují právě sourozenci. Sourozenské dvojice tvoří respondenti č. 1 a 2, respondenti č. 3 a 4, respondenti č. 5 a 7 a poslední sourozenskou dvojicí jsou respondenti č. 6 a 8.

Při výzkumu byla zachována úplná anonymita. Účast dětí ve výzkumu byla podmíněna písemným informovaným souhlasem obou rodičů.

Respondent	Pohlaví	Věk	Stav sluchu	Rodiče	Preferovaný způsob komunikace	Ročník ZŠ
Dítě č. 1	Chlapec	8 let	Oboustranné těžké SP	Oba neslyšící	ČZJ	2. ročník
Dítě č. 2	Chlapec	10 let	Oboustranné těžké SP	Oba neslyšící	ČZJ	4. ročník
Dítě č. 3	Chlapec	8 let	Středně těžké SP	Oba neslyšící	ČZJ	2. ročník
Dítě č. 4	Dívka	8 let	Oboustranné těžké SP	Oba neslyšící	ČZJ	2. ročník
Dítě č. 5	Dívka	8 let	Oboustranné těžké SP	Oba neslyšící	ČZJ	2. ročník
Dítě č. 6	Chlapec	8 let	nezjištěno ¹	Oba neslyšící	ČZJ	2. ročník
Dítě č. 7	Dívka	10 let	Oboustranné těžké SP	Oba neslyšící	ČZJ	4. ročník
Dítě č. 8	Chlapec	11 let	nezjištěno ²	Oba neslyšící	ČZJ	5. ročník

Tab. 1: Informace o výzkumném vzorku

4.3 Použitý testový materiál a průběh šetření

Jak již bylo zmíněno v úvodu, nástroje pro ověřování kompetencí v českém znakovém jazyce u nás zatím nejsou k dispozici. Proto jsme se rozhodli pro naše šetření využít vlastní materiál (viz Příloha 2). Ten byl se sestaven na základě konzultací s pedagogy a pracovníky SPC školy, která souhlasila s realizací výzkumu.

¹ Rodiče respondentů č. 6 a 8 nesouhlasili s tím, a bychom se seznámili s dokumentací jejich dětí.

² Rodiče respondentů č. 6 a 8 nesouhlasili s tím, a bychom se seznámili s dokumentací jejich dětí.

V první části, která obsahuje tvorbu opaků – antonym, je nezbytné pochopení významu na verbální rovině. V části druhé je po dítěti vyžadováno, aby vysvětlilo význam vybraných slov.. Poslední část spočívá v popisu obrázků vztahujících se k určitému slovnímu druhu.

V části testu, která se zabývala vyhledáváním opaků, byl žákům předložen seznam slov (viz Příloha 2) v psané češtině. Jejich úkolem bylo ukázat znak tohoto slova, vybrat k němu odpovídající antonymum z nabídky slov (opět v psané češtině) a opět ukázat jeho znak.

Jelikož se jedná pouze o orientační test, nemůže být používán jako diagnostický nástroj, který zjišťuje komplexně stav slovní zásoby. Test byl použit při práci s dětmi se sluchovým postižením různého stupně, a je tedy nezbytné zajistit určitou podporu během testování. Z toho důvodu bylo zvoleno kvalitativní vyhodnocování získaných dat. I proto byly testové položky prokonzultovány s pedagogy a školním logopedem.

Položky v testu byly vybírány podle toho, aby k nim náležela slova známá a více se vyskytující. Zároveň jsme jejich výběr konzultovali s vyučujícími žáků a pracovníky SPC. Pro třetí část, tedy popis obrázků, byly zvoleny takové obrázky, které znázorňovaly prostředí, ke kterému se váží určité činnosti, děje a předměty, které dítě popisovaly (viz Příloha 1).

Výzkumné šetření probíhalo v prostorách mateřské školy, konkrétně v pracovně logopedie, která je součástí celého komplexu budovy, a to proto, že během práce s dětmi bylo za potřebí co možná největšího klidu, aby nebyly rozptylovány a soustředily se.

Z důvodu časové náročnosti bylo zapotřebí rozvrhnout si plán práce, neboť realizace šetření s mladšími dětmi byla náročnější. Celkem proběhla s každým dítětem čtyři setkání, ve kterých probíhalo zkoumání formou individuálního rozhovoru nad testem.

Práce s dětmi probíhala tak, že se tazatelka nejprve s dětmi seznámila a poté plnily jednotlivé části připraveného testu. Výhodou bylo, že si některé děti tazatelku pamatovaly z dřívější praxe, kterou na škole absolvovala.

Každé šetření trvalo zhruba na 20 až 30 minut podle toho, jak moc se děti dokázaly rozpovídat. Dítěti bylo nejprve vysvětleno, co bude následovat a jak bude práce probíhat, a také si samo mohlo zvolit, kterou částí chce začít.

Pro testování byl zvolen žákům smyslově přístupný komunikační kód, celý výzkum tedy probíhal v českém znakovém jazyce. Získané odpovědi každého dítěte byly zaznamenávány do předem připraveného archu. Pro záznam odpovědi nebylo zvoleno nahrávání videozáznamu, a to kvůli

tomu, že by mohlo docházet k rozptylování žáků a především z toho důvodu, že by bylo složité získat od rodičů písemný informovaný souhlas k natočení videa.

4.4 Vlastní výzkumné šetření

Dítě č. 1

Pohlaví	Věk	Stav sluchu	Rodiče	Komunikace	Ročník ZŠ
Chlapec	8 let	Oboustranné těžké SP	Oba neslyšící	ČZJ	2. ročník

Tab. 2: Shrnutí informací o dítěti č. 1

SUBSTANTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
NOC	DEN
KLUK	HOLKA
SVĚTLO	TMA
PRAVDA	LEŽ
ŽENA	MUŽ
2. část - význam pojmů	
VODA	Mokrá, když mrzne, tak na ní můžeme bruslit. Popis zvířat, která v ní žijí (krokodýl, žralok, chobotnice, ryby).
RADOST	Za dobrou známku ve škole, nebo když hraje fotbal.
RÁNO	Mluvil o své snídani, co má rád a je to salám.
HLAVA	Potřebujeme na přemýšlení.

OBLEČENÍ	Popis fotbalového.
3. část - popis obrázků	
KUCHYNĚ	Popis předmětů, např. židle, stůl, lednice, dveře okno. Popis jídla na stole, kuchyňské lince, marmeláda, mouka. Uvedl přesný čas na hodinách.
KOUPELNA	Děti se umývají, pomáhá jim máma, ale on pomáhat nepotřebuje, umí to sám. Popsal detaily hraček (želva, loď, kostky), které plavou na vodě. Dále holka, co si čistí zuby, na umyvadle má položený ručník a zubní pastu.
LES	Názvy všech zvířat, liška, která se plíží za divokými prasaty. Popis prostředí, ve kterém se zvířata vyskytují (stromy, tráva, listí).
OBCHOD	Uvedl, že je tam spousta lidí, kteří nakupují jídlo a potřebují nákupní košíky, malé nebo velké. Vyjmenoval jídlo na obrázku, např. maso, ryby, zeleninu, sýr, čokoládu. Dále zmínil kasu, u které se platí a u které sedí prodavačka.
MĚSTO	Svatba v kostele, koně čekají na parkovišti na manžele. Dopravní nehoda, u které je policista a je zde rozbitá lampa. Uvedl obchody, restauraci, hřiště, kde si hrají děti. Zmínil velké množství aut a motorku.

Tab. 3: Odpovědi dítěte č. 1 v části zaměřené na substantiva

ADJEKTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
DLOUHÝ	KRÁTKÝ

VESELÝ	SMUTNÝ
PRÁZDNÝ	PLNÝ
CHYTRÝ	HLOUPÝ
TEPLÝ	STUDENÝ
2. část - význam pojmů	
HODNÝ	Paní učitelka je hodná.
ČISTÝ	Oblečení, které má na sobě.
PROTIVNÝ	Ten, kdo křičí.
TICHÝ	Ten, kdo nekřičí.
MOKRÝ	Pokud venku prší nebo se polijeme vodou.
3. část - popis obrázků	
PES	1 – hodný a bílý, 2 – zlý, 3 – hodný a leží, 4 – normální, 5 – uvázaný, protože je zlý, 6 – malý a dlouhý
OHEŇ	1 – o ten se můžeme spálit, 2 – kouří se z něj, kolem jsou kameny 3 – na opékání buřtů, zpívání, 4 – veliký, 5 – na vaření, 6 – malý, používáme, když nejde proud
STŮL	1 – normální, 2 – se šuplíkem, 3 – velký, 4 – z kavárny, 5 – na malování, 6 – na učení
ČERT	1 – černý s červeným jazykem, 2 – zlý, 3 – smutný, protože brečí, 4 – veselý, má radost, 5 – starý, 6 – mladý
DORT	1 – malý, 2 – celý, 3 – velký a svatební, 4 – normální a čokoládový, 5 – malý se šlehačkou, 6 – velký, k narozeninám

Tab. 4: Odpověď dítěte č. 1 v části zaměřené na adjektiva

VERBA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
SPÁT	BÝT VZHŮRU
KŘÍČET	BÝT POTICHU
BĚHAT	STÁT
ZHASNOUT	ROZSVÍTIT
NEMÍT RÁD	MÍT RÁD
2. část - význam pojmů	
ZPÍVAT	To znamená, že někdo hraje na kytaru.
PLAKAT	Někdo pláče, protože je smutný.
SPĚCHAT	Zaspali jsme a spěcháme do školy.
OTEVŘÍT	Otevíráme dveře ve škole, pak skříňku v šatně, dveře ve třídě.
NEMÍT RÁD	Nemá rád, když dostaneme ve škole pětku.

3. část - popis obrázků	
FARMA	Žena krmí slepice, muž dojí krávy, které utekly. Na zahradě pracuje muž a druhý nakládá seno traktorem pro krávy.
ŠKOLKA	Hodně dětí, které si hrají, kreslí, jeden kluk spadl a vylil vodu. Venku na hřišti si děti hrají a pak jdou spát.
NEMOCNICE	Kluka bolí noha, jde do nemocnice, pošlou ho na rentgen, dostane sádku, a když se uzdraví, tak jde domů.
HORY	Na jedné půlce obrázku je sníh, kde lyžují, a jeden na lyžích spadl. Je tam lanovka, které je i na druhém obrázku a vyveze lidi nahoru. Tam, kde je teplo, leze muž po horách, dole je vesnice a hodně stromů. Ještě zmínil muže s padákem.
MOŘE	Na jedné straně se opalují, svítí sluníčko, na druhém moře není a zůstal tam nepořádek. Ještě tam plave loď, která na druhém nemůže, když tam není voda.

Tab. 5: Odpověď dítěte č. 1 v části zaměřené na verba

Během práce s dětmi bylo zajímavé sledovat, jak si každé všímalo jiných detailů. Respondent č. 1 např. u obrázku znázorňujícího město popsal, že koně na parkovišti čekají na manžele, kteří mají svatbu v kostele, čehož si nikdo z dalších dětí nevšiml. Upozornil mě i na odpadkový koš u obrázku kuchyně a dodal, že se musí vynést. V části, která se zaměřovala na vysvětlení významu pojmů a popis obrázků zaměřených na přídavná jména, se zapovídal a začal mluvit mimo téma, např. o tom, že stejného psa má jeho teta doma, nebo o tom, jaký dostal dort k narozeninám.

Při celkovém zhodnocení je nutné dodat, že chlapec byl velice šikovný, jeho vyjadřování v ČZJ bylo na dobré úrovni, slovní zásoba, kterou používal, bohatá, i když patřil mezi nejmladší respondenty.

Dítě č. 2

Pohlaví	Věk	Stav sluchu	Rodiče	Komunikace	Ročník ZŠ
Chlapec	10 let	Oboustranné těžké SP	Oba neslyšící	ČZJ	4. ročník

Tab. 6: Shrnutí informací o dítěte č. 2

SUBSTANTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
NOC	DEN
KLUK	HOLKA
SVĚTLO	TMA
PRAVDA	LEŽ
ŽENA	MUŽ
2. část - význam pojmů	
VODA	Můžeme pít.
RADOST	Tu má, když hraje fotbal, který ho baví.
RÁNO	Probudíme se, vstaneme, nasnídáme se a pak jdeme do školy.
HLAVA	Díky ní vidíme, jíme a přemýšlíme.
OBLEČENÍ	Popis toho, které měl na sobě.

3. část - popis obrázků	
KUCHYNĚ	Popis nábytku, židle, sporák, stůl, odsavač nad sporákem, odpadkový koš.
KOUPELNA	Děti se sprchují, je tam vana plná vody a plavou v ní hračky. Na druhé půlce obrázku je holka, která si čistí zuby a v ruce drží kelímek s vodou na vypláchnutí. Na umyvadle leží ručník a pasta.
LES	Popis zvířat a prostředí, kde žijí (stromy) a řekl, že se tam schovávají, aby nebyla vidět. Jedno prase se drbe o strom a běhají tam jeho mláďata. V díře je schovaný jezevec.
OBCHOD	Na obrázku jsou police, do kterých se dává jídlo, a to si pak lidé kupují. Prodává se tam maso, ryby, zelenina a zmrzlina, která je v lednici. Za pokladnou je prodavačka.
MĚSTO	Lidé sedí v restauraci a jedí, opravují kostel, ve kterém je svatba, a proto je tam hodně lidí. Na hřišti si hrají děti a po silnici jede sanitka. Také je tam dopravní nehoda, která zničila lampu.

Tab. 7: Odpovědi dítěte č. 2 v části zaměřené na substantiva

ADJEKTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
DLOUHÝ	KRÁTKÝ
VESELÝ	SMUTNÝ
PRÁZDNÝ	PLNÝ
CHYTRÝ	HLOUPÝ

TEPLÝ	STUDENÝ
2. část - význam pojmů	
HODNÝ	Paní učitelka ve škole.
ČISTÝ	Oblečení.
PROTIVNÝ	Ten, kdo dělá něco špatného.
TICHÝ	Nesmí křičet.
MOKRÝ	Venku prší a my zmokneme.
3. část - popis obrázků	
PES	1 – hodný, 2 – zlý, 3 – líný, 4 – špinavý, 5 – uvázaný na řetězu, 6 – malý a dlouhý
OHĚŇ	1 – velký, dáváme pozor, abychom se nespálili, 2 – kouří se z něho, 3 – opékají se na něm buřty a zpívá se, 4 – velký, 5 – na vaření v kuchyni, 6 – malý
STŮL	1 – skládací a dřevěný, 2 – odkládací na pití, 3 – velký, 4 – skleněný, 5 – jiný, možná měkký, 6 – na učení
ČERT	1 – velký a černý, 2 – naštvaný, 3 – smutný, 4 – má radost, veselý, 5 – starý, 6 – mladý a veselý
DORT	1 – malý s třešní, 2 – celý, 3 – svatební a má pět pater, 4 – čokoládový, 5 – malý se šlehačkou, 6 – k narozeninám

Tab. 8: Odpovědi dítěte č. 2 v části zaměřené na adjektiva

VERBA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
SPÁT	BÝT VZHŮRU

KŘÍČET	BÝT POTICHU
BĚHAT	STÁT
ZHASNOUT	ROZSVÍTIT
NEMÍT RÁD	MÍT RÁD
2. část - význam pojmů	
ZPÍVAT	On zpívat nemůže, ale ostatní lidé zpívají.
PLAKAT	On pláče, když má z něčeho radost.
SPĚCHAT	Když jdeme pozdě do školy.
OTEVŘÍT	Otevírat můžeme dveře a okna.
NEMÍT RÁD	Když dostaneme špatnou známku.
3. část - popis obrázků	
FARMA	Žena krmí slepice a muž pracuje na zahradě. Jsou tam krávy, které vycházejí ze stáje, a kolem běhá pes. Další žena vykládá jídlo z auta a muž odváží krmí. Traktor nakládá seno pro krávy.
ŠKOLKA	Hodně dětí, které si hrají, kreslí a na zemi hrají karty. Jedno dítě ukazuje paní učitelce obrázek, jiné odpočívají nebo spí. Kluk vylil vodu, kterou nesl v ruce a upadl.
NEMOCNICE	Kluk musí nejdříve na vyšetření k doktorovi, pak na rentgen, protože má zlomenou nohu. Musí jít na operaci, kde je hodně doktorů, a když se uzdraví, tak může jít domů.
HORY	Tam, kde je zima, tak lidé lyžují, ale jedno dítě nemá lyže, protože je malé a neumí lyžovat. Nachází se tam lanovka, která vyvází lidi nahoru a muž s lyžemi létá na padáku.

	V druhé půlce je teplo a stojí tam rodina, co se dívá na vesnici. Dva muži lezou po skalách, a také je tam lanovka.
MOŘE	Na první části plavou lidé v moři, žena se opaluje, svítí sluníčko a děti si hrají v písku. Plave tam loď, která na v druhé části obrázku plavat nemůže, protože tam není voda. Lidé uklízejí nepořádek a leze tam rak, mušle a děti si povídají.

Tab. 9: Odpovědi dítěte č. 2 v části zaměřené na verba

Při popisu obrázků byl respondent č. 2 stručnější, ale všiml si ojedinělých věcí, například toho, že u obrázku lesa uvedl, že se jedno prase drbe o strom. Tato odpověď se vyskytovala pouze v jednom případě, a to u tohoto chlapce. Oproti tomu bylo překvapivé, že pro označení sovy použil obecný znak pro ptáky. Nejvíce překvapující byla odpověď, že hlavu potřebujeme, abychom mohli vidět a jíst. Druhou neobvyklou odpovědí bylo to, když při vysvětlování významu slova pláč použil příklad, že pláče, pokud má radost a něco se mu povedlo.

Během popisu nerozvíjel své odpovědi, vždy odpovídal sice jasně, ale velmi stručně.

Dítě č. 3

Pohlaví	Věk	Stav sluchu	Rodiče	Komunikace	Ročník ZŠ
Chlapec	8 let	Středně těžké SP	Oba neslyšící	ČZJ	2. ročník

Tab. 10: Shrnutí informací o dítěti č. 3

SUBSTANTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
NOC	DEN
KLUK	HOLKA
SVĚTLO	TMA

PRAVDA	LEŽ
ŽENA	MUŽ
2. část - význam pojmů	
VODA	Žijí v ní zvířata, třeba ryby nebo žáby, také se z ní můžeme napít.
RADOST	Tu má, když dostane ve škole jedničku.
RÁNO	Probudíme se, nasnídáme, vyčistíme zuby a jdeme do školy.
HLAVA	Tu potřebujeme, když musíme psát domácí úkol.
OBLEČENÍ	Nosíme ho na sobě.
3. část - popis obrázků	
KUCHYNĚ	Popis jídla, nábytku a koše s odpadky. Všiml si okna, ze kterého jsou vidět hory a stromy.
KOUPELNA	Ve vodě jsou hračky a jednou hračkou je želva. Leží tam ručníky, vana je plná vody a děti se v ní koupou. Je to jeden kluk a jedna holka, s mytím jim pomáhá máma. Vedle je holka, která si čistí zuby, leží tam pasta, kartáček a v ruce drží kelímek s vodou.
LES	Pojmenování zvířat (divoké prase, jezevec, sova, veverka, jelen), ale jeden pták je prý papoušek. Na stromě je hnízdo a vzadu mezi stromy jsou další jeleni.
OBCHOD	Hodně lidí, kteří nakupují jídlo a je to maso, ryby a zelenina. Potřebují nákupní košík a jídlo platí u kasy.
MĚSTO	Vidím obchody, restaurace a kostel, kde je svatba. Hodně lidí a aut, také tam stojí koně. Ještě jede po silnici kolo.

Tab. 11: Odpovědi dítěte č. 3 v části zaměřené na substantiva

ADJEKTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
DLOUHÝ	KRÁTKÝ
VESELÝ	SMUTNÝ
PRÁZDNÝ	PLNÝ
CHYTRÝ	HLOUPÝ
TEPLÝ	STUDENÝ
2. část - význam pojmů	
HODNÝ	To je ten, kdo nekřičí.
ČISTÝ	Může být oblečení nebo brýle.
PROTIVNÝ	Když se někomu nelíbí, co udělal.
TICHÝ	Ten, kdo nekřičí.
MOKRÝ	Když venku prší nebo šlápneme do louže.
3. část - popis obrázků	
PES	1 – hodný, 2 – zlý, 3 – hodný a má hlad, 4 – špinavý, 5 – přivázaný, aby na nás neskočil, 6 – malý, dlouhý
OHEŇ	1 – velký, 2 – malý, kouří se z něho, 3 – opékají se tam buřty a hraje na kytaru, 4 – velký, 5 – v kuchyni, vaří se na něm, 6 – malý, svíčka
STŮL	1 – skládací a dřevěný, 2 – malý, noční, 3 – jídelní, 4 – takový je v restauraci, 5 – ozdobený, krásný, 6 – na učení

ČERT	1 – černý, zlý, 2 – naštvaný, 3 – smutný, 4 – veselý, 5 – starý s holí, 6 – mladý
DORT	1 – ukrojený, 2 – celý, 3 – velký, má pět pater, 4 – normální, čokoládový, 5 – se šlehačkou, 6 – narozeninový, barevný

Tab. 12: Odpovědi dítěte č. 3 v části zaměřené na adjektiva

VERBA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
SPÁT	BÝT VZHŮRU
KŘÍČET	BÝT POTICHU
BĚHAT	STÁT
ZHASNOUT	ROZSVÍTIT
NEMÍT RÁD	MÍT RÁD
2. část - význam pojmů	
ZPÍVAT	Znamená hrát na trubku nebo flétnu.
PLAKAT	Když dostaneme ve škole pětku.
SPĚCHAT	Jdeme pozdě do školy, tak musíme spěchat.
OTEVŘÍT	Můžeme třeba okno.
NEMÍT RÁD	Pokud dostane pětku.
3. část - popis obrázků	
FARMA	Žena krmí zvířata a pán pracuje na zahradě. Někdo nakládá traktorem seno a žena odnáší věci do auta a druhá ji pozoruje u dveří.

ŠKOLKA	Hodně dětí, co si hrají a kreslí, také hrají na zemi karty. Venku je hřiště, na kterém si také hrají.
NEMOCNICE	Kluk si zlomil nohu a musí na rentgen, pak ho operují. Nohu mu dali do sádky a musí odpočívat. Až se uzdraví, může jít s tátou domů.
HORY	Muž spadl na lyžích a ostatní se na něho dívají, létá tam muž s padákem a na druhém obrázku leze muž po horách, ale je to nebezpečné a lidé ho pozorují dalekohledem.
MOŘE	Lidé uklízí nepořádek a na druhé straně plavou ve vodě, odpočívají a děti si hrají v písku.

Tab. 13: Odpovědi dítěte č. 3 v části zaměřené na verba

V tomto případě je nutné podotknout, že si chlapec všiml více detailů u popisu lesa, např. hnízda na stromě, ale u jednoduchého slova, jako je pták, použil označení papoušek. Zajímavé bylo to, že u obrázku znázorňujícího farmu si nevšiml krav, které dominovaly celému obrázku, a během popisu obrázků, kde bylo možné všimnout si velkých rozdílů, tedy moře a hor, na tyto odlišnosti neupozornil a nepřikládal jim nějaký význam. Opět bylo možné pozorovat rozdíly oproti ostatním dětem, a to jak v používání pojmů, tak i v zaznamenání detailů.

Dítě č. 4

Pohlaví	Věk	Stav sluchu	Rodiče	Komunikace	Ročník ZŠ
Dívka	8 let	Oboustranné těžké SP	Oba neslyšící	ČZJ	2. ročník

Tab. 14: Shrnutí informací o dítěti č. 4

SUBSTANTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
NOC	DEN

KLUK	HOLKA
SVĚTLO	TMA
PRAVDA	LEŽ
ŽENA	MUŽ
2. část - význam pojmů	
VODA	Musíme ji pít, abychom byli zdraví.
RADOST	Tu má, když si může kreslit, nebo dostane jedničku ve škole.
RÁNO	Musíme se nasnídat a jít do školy.
HLAVA	Na ní nosíme čepici.
OBLEČENÍ	To, které má na sobě.
3. část - popis obrázků	
KUCHYNĚ	Popis nábytku, jídla, odpadkového koše. Upozornila na výhled z okna, kde jsou hory a stromy.
KOUPELNA	V rohu je schovaný šampon a ve vodě plavou hračky (želva, loď). S mytím dětem pomáhá táta. V druhé půlce obrázku si holka čistí zuby a v ruce drží kelímek s vodou.
LES	Létá tam sýkorka, taky je tam divoké prase, jeleni, jezevec, liška a sova, která spí. Na stromě je hnízdo, kde jsou mláďata a krmí je máma s tátou.
OBCHOD	Lidé nakupují jídlo, maso, ryby, zeleninu a čokoládu, kterou má nejradši. Lidí je tam hodně a venku čeká pes, až si pán nakoupí, a vedle něho sedí dítě ve vozíku. Ten potřebujeme, když jdeme nakupovat.

MĚSTO	Opravují kostel, je tam svatba a hodně lidí. Kolem jsou obchody, kde se prodávají rohlíky a taky restaurace. Na silnici jede sanitka a to nesmíme přecházet po přechodu.
-------	--

Tab. 15: Odpovědi dítěte č. 4 na část zaměřenou na substantiva

ADJEKTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
DLOUHÝ	KRÁTKÝ
VESELÝ	SMUTNÝ
PRÁZDNÝ	PLNÝ
CHYTRÝ	HLOUPÝ
TEPLÝ	STUDENÝ
2. část - významu pojmu	
HODNÝ	Ten, kdo se usmívá.
ČISTÝ	Oblečení.
PROTIVNÝ	To je ten, kdo křičí.
TICHÝ	Ten nekřičí.
MOKRÝ	Venku prší a my zmokneme.
3. část - popis obrázků	
PES	1 – bílý, 2 – zlý, 3 – má hlad, líný, 4 – špinavý, 5 – uvázaný, 6 – malý, má krátké nohy a dlouhé uši
OHEŇ	1 – velký, 2 – menší, kouří se z něho, 3 – můžeme u něj zpívat, opékat buřty, 4 – velký, hoří les, 5 – na vaření, 6 - malý

STŮL	1 – dřevěný, 2 – u postele, 3 – velký, 4 – skleněný, 5 – hezký, 6 – na psaní úkolů
ČERT	1 – černý, 2 – našťvaný, 3 – smutný, 4 – veselý, 5 – starý, 6 – mladý
DORT	1 – malý, má na sobě třešeň, 2 – velký s ovocem, 3 – vysoký, svatební, 4 – čokoládový, 5 – se šlehačkou, 6 - narozeninový

Tab. 16: Odpovědi dítěte č. 4 v části zaměřené na adjektiva

VERBA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
SPÁT	BÝT VZHŮRU
KŘÍČET	BÝT POTICHU
BĚHAT	STÁT
ZHASNOUT	ROZSVÍTIT
NEMÍT RÁD	MÍT RÁD
2. část - význam pojmů	
ZPÍVAT	Zpívají lidé v divadle.
PLAKAT	Když je někdo smutný nebo dostaneme pětku.
SPĚCHAT	Pokud jdeme pozdě do školy.
OTEVŘÍT	Můžeme otevřít dveře.
NEMÍT RÁD	Něco se mi nelíbí.

3. část - popis obrázků	
FARMA	Žena venku krmí slepice a traktor nakládá seno pro krávy, které jsou venku. Další muž pracuje na zahradě a pěstuje zeleninu. Venku jezdí kluk na kole a kolem běhá pes.
ŠKOLKA	Děti si hrají a kreslí obrázky. Jeden kluk spadl a vylil vodu, kterou nesl v ruce. Venku na hřišti si hrají děti a jsou tam dvě paní učitelky.
NEMOCNICE	Kluka něco bolí, proto je v nemocnici. Vyšetřil ho pak doktor a má zlomenou nohu, dali mu ji do sádry a musí ležet. Až se uzdraví, půjde domů s tátou a mámou.
HORY	Na jedné straně je zima a lidé lyžují, jeden muž spadl a létá tam muž na lyžích s padákem. Na druhé půlce je teplo, proto mají na zádech batoh. Na horách lezou dva muži a pod nimi je vesnice.
MOŘE	Na prvním obrázku svítí sluníčko, žena se opaluje a děti si hrají v písku. Na druhém už paní odešla, ale lidé tam uklízí nepořádek. Leze tam rak a mušle a dvě paní si povídají.

Tab. 17: Odpovědi dítěte č. 4 v části zaměřené na verba

Tato dívka i přes nižší věk odpovídala správně a mnohdy lépe než ostatní respondenti. Náš společný rozhovor nad testem trval ze všech nejdéle, neboť se u každé odpovědi rozpovídámimimo téma. Zajímavý by detail popisu hnízda, kde je mládě, které krmí máma a táta. U obrázku znázorňujícího školku začala vyprávět, že také chodila do školky, a to do té, ve které právě jsme.

Dítě č. 5

Pohlaví	Věk	Stav sluchu	Rodiče	Komunikace	Ročník ZŠ
Dívka	8 let	Oboustranné těžké SP	Oba neslyšící	ČZJ	2. ročník

Tab. 18: Shrnutí informací o dítěti č. 5

SUBSTANTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
NOC	DEN
KLUK	HOLKA
SVĚTLO	TMA
PRAVDA	LEŽ
ŽENA	MUŽ
2. část - význam pojmů	
VODA	Můžeme v ní plavat nebo se v ní koupat a žijí v ní zvířata.
RADOST	Tu má medvěd, když chytí rybu. Ona sama má radost, když jde na svačinu nebo s internátem na výlet.
RÁNO	Probudí se a jde se nasnídat.
HLAVA	Může nás bolet, pak jdeme domů a vezmeme si prášek nebo ji potřebujeme na psaní domácích úkolů.
OBLEČENÍ	Popis fotbalového.

3. část - popis obrázků	
KUCHYNĚ	Vyjmenování všech předmětů (stůl, židle, jídlo, mikrovlnka, trouba, odpadkový koš, atd.), včetně police, která je nade dveřmi a je na ní mouka.
KOUPELNA	Děti se umývají a okolo plavou hračky, loď a želva a s mytím jim pomáhá máma. Jedno dítě se myje houbou a na druhé půlce obrázku si holka čistí zuby a pak si vypláchne pusou vodou, kterou má v kelímku.
LES	Popis zvířat (jelen, divoké prase, sova, jezevec, liška) a to, co jedí. Vzadu za stromy se plíží liška. Jezevec je v noře a ptáci krmí svá mláďata.
OBCHOD	Lidé si tam mohou koupit jídlo, dort a zmrzlinu. Děti sedí na vozíku a lidé platí penězi. Venku sedí pes a na někoho čeká.
MĚSTO	Je tam restaurace a stala se nehoda, při které se zničila lampa. Na ulici stojí stánek s jídlem a na hřišti si hrají děti. Jezdí tam hodně aut, takže si musíme dávat pozor při přecházení po přechodu.

Tab. 19: Odpovědi dítěte č. 5 v části zaměřené na substantiva

ADJEKTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
DLOUHÝ	KRÁTKÝ
VESELÝ	SMUTNÝ
PRÁZDNÝ	PLNÝ
CHYTRÝ	HLOUPÝ

TEPLÝ	STUDENÝ
2. část - význam pojmů	
HODNÝ	To je máma.
ČISTÝ	Oblečení, co má na sobě.
PROTIVNÝ	Pan policista.
TICHÝ	Oni musí být po tichu, když jdou po chodbě ve škole a ještě se učí.
MOKRÝ	Když venku prší.
3. část - popis obrázků	
PES	1 – bílý, 2 – zlý, 3 – hladový, 4 – špinavý, 5 – uvázaný na řetězu, 6 – dlouhý s dlouhýma ušima
OHĚŇ	1 – velký, 2 – velký a kouří se z něho, 3 – na opékání buřtů, 4 – velký, proto hoří les, 5 – malý, vaří se na něm čaj, 6 – nejmenší, svíčka
STŮL	1 – hnědý, dřevěný, 2 – malý, leží na něm hrnek, 3 – normální, 4 – skleněný, 5 – dřevěný a pomalovaný, 6 – na učení
ČERT	1 – velký a černý, 2 – zlý, 3 – smutný, 4 – veselý, 5 – starý, opírá se o hůl, 6 – mladý a veselý
DORT	1 – ukrojený kousek s třešní, 2 – celý a velký, 3 – svatební, 4 – čokoládový, 5 – malý se šlehačkou, 6 – velký, má hodně svíček

Tab. 20: Odpovědi dítěte č. 5 v části zaměřené na adjektiva

VERBA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
SPÁT	BÝT VZHŮRU
KŘÍČET	BÝT POTICHU
BĚHAT	STÁT
ZHASNOUT	ROZSVÍTIT
NEMÍT RÁD	MÍT RÁD
2. část - význam pojmů	
ZPÍVAT	Když někdo hraje na buben.
PLAKAT	Když někdo upadne a odře si koleno.
SPĚCHAT	Musí spěchat, když jde pozdě do školy.
OTEVŘÍT	To můžeme dveře.
NEMÍT RÁD	Nemá ráda, když musí dělat úkoly do školy.
3. část - popis obrázků	
FARMA	Lidé tam pracují, žena krmí slepice a muž pracuje na zahradě. Další muž jede autem a veze pytle. Krávy utekly z ohrady, proto kolem nich běhá pes a kluk jezdí na kole. Žena nakládá do auta jídlo.
ŠKOLKA	Děti si tam hrají, kreslí a na zemi hrají karty. Jsou tam dvě paní učitelky, které si povídají, a kluk vylil na zem vodu, kterou nesl v ruce, takže je mokrá. Venku je hřiště, na kterém si taky děti hrají.

NEMOCNICE	Kluka bolí noha, proto musí do nemocnice. Doktoři se na něho podívali a dali mu nohu do sádry, pak šel domů.
HORY	Na jedné půlce je zima a sníh. Lidé lyžují a je tam lanovka. Muž létá s padákem a má také lyže. Kluk upadl, protože neumí lyžovat. Na druhé půlce obrázku je teplo a sníh už tam není. Máma, táta a dítě mají na zádech batohy a dívají se na vesnici. Dva muži lezou po horách.
MOŘE	Vlevo se žena opaluje, protože svítí sluníčko a děti si hrají v písku. Další lidé plavou v moři a taky je tam loď. Na druhé straně obrázku už loď neplave, protože tam není voda a uklízejí nepořádek. Leze tam rak a vedle něho je mušle.

Tab. 21: Odpovědi dítěte č. 5 v části zaměřené na verba

Práce s touto dívkou nebyla snadná, neboť často odbočovala od tématu a bylo obtížné ji nasměrovat tím směrem, jakým bylo potřeba. Mohlo to být ale ovlivněné i tím, že následovala velká přestávka a její oblíbená svačina.

V části, která se zaměřovala na popis obrázků podstatných jmen, konkrétně u obrázku kuchyně, nezmiňovala okno, ale u trouby doplnila tu informaci, že se v ní peče koláč. U obrázku města zase opomněla svatbu, která tvořila velkou část celé kresby. Nejzajímavější odpovědí bylo to, že radost má medvěd, když si chytí k jídlu rybu a nemá pak hlad.

Dítě č. 6

Pohlaví	Věk	Stav sluchu	Rodiče	Komunikace	Ročník ZŠ
Chlapec	8 let	Nezjištěno	Oba neslyšící	ČZJ	2. ročník

Tab. 22: Shrnutí informací o dítěti č. 6

SUBSTANTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
NOC	DEN

KLUK	HOLKA
SVĚTLO	TMA
PRAVDA	LEŽ
ŽENA	MUŽ
2. část - významu pojmů	
VODA	Pijeme ji a žijí v ní zvířata, žába, ryby a žralok.
RADOST	Když může hrát hry na mobilu nebo když jde plavat.
RÁNO	Nasnídá se, vyčistí zuby a pak hraje na mobilu.
HLAVA	Můžeme psát domácí úkoly a přemýšlet.
OBLEČENÍ	Popsal fotbalové, má ho rád.
3. část - popis obrázků	
KUCHYNĚ	Popis všech předmětů, židle, stůl, jídlo, odpadkový koš, lednice. Police nade dveřmi, na ní je mouka.
KOUPELNA	Děti se umývají, mají tam hračky a pomáhá jim máma. Na druhé půlce obrázku si holka čistí zuby, nikdo jí nepomáhá a na umyvadle je zubní pasta.
LES	Zvířata, které jsou na obrázku (jelen, divoké prase, sova, atd.). V noře je tchoř, který smrdí a liška se vzadu plíží.
OBCHOD	Tady si mohou lidé koupit ryby a čokoládu. Ještě si mohou koupit sýr, maso, zeleninu a nakupuje tam hodně lidí.
MĚSTO	Vidí kostel, hřiště a obchody. V kostele je svatba a na silnici jezdí hodně aut. V restauraci jedí lidé.

Tab. 23: Odpovědi dítěte č. 6 v části zaměřené na substantiva

ADJEKTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
DLOUHÝ	KRÁTKÝ
VESELÝ	SMUTNÝ
PRÁZDNÝ	PLNÝ
CHYTRÝ	HLOUPÝ
TEPLÝ	STUDENÝ
2. část - význam pojmů	
HODNÝ	To je paní učitelka.
ČISTÝ	To je oblečení, které má teď na sobě.
PROTIVNÝ	Když někdo křičí.
TICHÝ	Ten, kdo nekřičí.
MOKRÝ	Když venku prší.
3. část - popis obrázků	
PES	1 – bílý, 2 – zlý, 3 – čeká na jídlo, 4 – špinavý, 5 – uvázaný, 6 – dlouhý, krátké nohy
OHEŇ	1 – spálíme se o něj, 2 – velký, kouří se z něho, 3 – na opékání buřtů, 4 – hodně velký, 5 – na vaření, 6 – malá svíčka
STŮL	1 – hnědý, 2 – malý, má šuplík, 3 – velký, jí se u něho, 4 – skleněný, 5 – divný, pomalovaný, 6 – učíme se u něho

ČERT	1 – ošklivý, černý, 2 – naštvaný, 3 – smutný, 4 – veselý, 5 – starý, má šedivé vlasy, 6 - mladý
DORT	1 – malý, 2 – celý, 3 – na svatbu, protože je vysoký, 4 – čokoládový, hnědý, 5 – se šlehačkou, malý, 6 – k narozeninám

Tab. 24: Odpovědi dítěte č. 6 v části zaměřené na adjektiva

VERBA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
SPÁT	BÝT VZHŮRU
KŘÍČET	BÝT POTICHU
BĚHAT	STÁT
ZHASNOUT	ROZSVÍTIT
NEMÍT RÁD	MÍT RÁD
2. část - význam pojmů	
ZPÍVAT	Zpívá ten, kdo na něco hraje.
PLAKAT	Někdo je smutný.
SPĚCHAT	Musí spěchat, když jde pozdě do školy.
OTEVŘÍT	Dveře, když chceme někam jít.
NEMÍT RÁD	Když dostane špatnou známku.
3. část - popis obrázků	
FARMA	Kluk jezdí na kole a žena krmí slepice. Venku jsou krávy a kolem nich běhá pes. Traktor nakládá seno a paní nakládá věci do auta.

ŠKOLKA	Děti si kreslí a hrají ve třídě nebo venku na hřišti. Je tam i tabule. Kluk zakopl a vylil vodu, kterou nesl v ruce. Je tam hodně dětí a dvě paní učitelky.
NEMOCNICE	Chodí tam lidé, když je něco bolí a kluka bolí noha. Musí k doktorovi, ten ho prohlédne a musí tam zůstat, protože má zlomenou nohu. Když se uzdraví, tak jde domů.
HORY	V jedné části je zima a je tam sníh. Lidé lyžují a jeden kluk upadl. Také je tam pán, co má lyže a létá padákem. V druhé části je teplo a dva muži lezou po skalách. Rodina se dívá dalekohledem na ně, jak lezou.
MOŘE	Lidé se koupají v moři, žena se opaluje, protože svítí sluníčko a děti si v písku stavějí hrady. Na druhém obrázku leze rak a mušle, je tam málo vody a nepořádek, který lidé uklízí. Žena tam zapomněla deku.

Tab. 25: Odpovědi dítěte č. 6 v části zaměřené na verba

Při práci s tímto chlapcem bylo opět obtížné udržet ho u konkrétních slov, neboť odbočoval od tématu velice často. Jeho odpovědi se opakovaně zaměřovaly na mobilní telefon, na kterém může hrát hry. Stejně jako ostatní děti nezapomněl dodat, že odpadkový koš u obrázku kuchyně je plný a musí se vynést. Problémy měl při popisu města, ale nejspíše to bylo tím, že jsme upustili od tématu mobilní telefon a chtěla jsem po něm další činnost.

Dítě č. 7

Pohlaví	Věk	Stav sluchu	Rodiče	Komunikace	Ročník ZŠ
Dívka	10 let	Oboustranné těžké SP	Oba neslyšící	ČZJ	4. ročník

Tab. 26: Shrnutí informací o dítěti č. 7

SUBSTANTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
NOC	DEN
KLUK	HOLKA
SVĚTLO	TMA
PRAVDA	LEŽ
ŽENA	MUŽ
2. část - význam pojmů	
VODA	Potřebujeme jí na sprchování, na pití, nebo když jdeme plavat.
RADOST	Když dostane jedničku ve škole.
RÁNO	Musíme vstát, nasnídat se a vyčistit zuby.
HLAVA	Na psaní domácích úkolů a telefonování.
OBLEČENÍ	Měníme ho podle počasí.
3. část - popis obrázků	
KUCHYNĚ	Stůl, na které je jídlo a pití, lednice, židle, stůl. Plný odpadkový koš a je tam okno, ze kterého jsou vidět hory. V rohu je mikrovlnka a u ní vejce.
KOUPELNA	Děti se myjí a pomáhá jim máma. Hrají si s hračkami, mají tam loď a želvu. Vedle si holka čistí zuby, v ruce drží kelímeček a vypláchne si pusku.
LES	Popis všech zvířat, jezevec, divoká prasata, jeleni, sova a také tam rostou stromy.

OBCHOD	Můžeme nakupovat jídlo, zeleninu, maso, ryby nebo sýr. Také je tam zmrzlina a hodně lidí, kteří mají nákupní košíky.
MĚSTO	Jezdí tam auta a motorky a jede sanitka. V kostele je svatba a hodně lidí, co se na svatbu dívají. Ve městě jsou obchody a jedna restaurace.

Tab. 27: Odpovědi dítěte č. 7 v části zaměřené na substantiva

ADJEKTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
DLOUHÝ	KRÁTKÝ
VESELÝ	SMUTNÝ
PRÁZDNÝ	PLNÝ
CHYTRÝ	HLOUPÝ
TEPLÝ	STUDENÝ
2. část - význam pojmů	
HODNÝ	Máma je hodná.
ČISTÝ	Oblečení.
PROTIVNÝ	Ten, kdo křičí.
TICHÝ	Nesmí se křičet.
MOKRÝ	Když se sprchujeme nebo když venku prší.
3. část - popis obrázků	
PES	1 – bílý, 2 – zlý, 3 – hodný, 4 – špinavý, 5 – uvázaný, 6 – dlouhé, má dlouhé uši

OHĚŇ	1 – někdo se spálil, 2 – velký, kouří se z něho, 3 – na opékání buřtů, 4 – hodně velký, 5 – v kuchyni na vaření, 6 – malý
STŮL	1 – dřevěný, 2 – kovový, 3 – velký, 4 – skleněný, 5 – dřevěný, 6 – na učení, úkoly
ČERT	1 – špinavý, 2 – zlý, 3 – smutný, 4 – veselý, směje se, 5 – starý, 6 – mladý
DORT	1 – s třešní, 2 – celý a velký, 3 – svatební, 4 – čokoládový, 5 – malý se šlehačkou, 6 – k narozeninám

Tab. 28: Odpovědi dítěte č. 7 v části zaměřené na adjektiva

VERBA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
SPÁT	BÝT VZHŮRU
KŘÍČET	BÝT POTICHU
BĚHAT	STÁT
ZHASNOUT	ROZSVÍTIT
NEMÍT RÁD	MÍT RÁD
2. část - význam pojmů	
ZPÍVAT	Zpěvák zpívá nebo hraje na kytaru.
PLAKAT	Když je někdo smutný, tak brečí.
SPĚCHAT	Musíme na autobus, aby neujel.
OTEVŘÍT	Otevíráme knížku, když jdeme číst nebo dveře.
NEMÍT RÁD	Špatné známky ve škole.

3. část - popis obrázků	
FARMA	Žena krmí slepice, muž pracuje na zahradě. Jezdí tam kluk na kole a žena nakládá věci do auta.
ŠKOLKA	Hodně dětí, co si hrají a kreslí. Venku je hřiště, na kterém si taky hrají, a po obědě jdou spát.
NEMOCNICE	Kluk, kterého něco bolí, a prohlíží ho doktor. Zavázali mu nohu, odvezli na pokoj a musí odpočívat. Přejde pro něho táta a jde domů.
HORY	Tam, kde je zima, je sníh a lyžují tam, jeden kluk na lyžích upadl. Vedle sníh není a muž leze po horách, rodina je na výletě.
MOŘE	Na jedné půlce svítí sluníčko, žena se opaluje a děti si hrají v písku. Lidé plavou ve vodě a plave tam i loď. Na druhé půlce není voda a je tam nepořádek. Lidé ho uklízejí, povídají si a leze tam rak.

Tab. 29: Odpovědi dítěte č. 7 v části zaměřené na verba

U této dívky bylo překvapující, že se při svých odpovědích oproti mladším respondentům mnohem více rozpovídala. Ve svých odpovědích volila ojedinělá vysvětlení, např. že otevírají nejen dveře, ale také knížka, přičemž dveře uvedla až na druhém místě, nebo to, že se oblečení mění podle počasí, což bylo jedinou odpovědí tohoto typu.

Dítě č. 8

Pohlaví	Věk	Stav sluchu	Rodiče	Komunikace	Ročník ZŠ
Chlapec	11 let	Nezjištěno	Oba neslyšící	ČZJ	5. ročník

Tab. 30: Shrnutí informací o dítěti č. 8

SUBSTANTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
NOC	DEN
KLUK	HOLKA
SVĚTLO	TMA
PRAVDA	LEŽ
ŽENA	MUŽ
2. část - význam pojmů	
VODA	Pijeme jí a sprchujeme se v ní.
RADOST	Když může hrát hry.
RÁNO	Vstane, nasnídá se a jde do školy.
HLAVA	Potřebujeme na přemýšlení.
OBLEČENÍ	Nosíme, abychom nebyli nazí,
3. část - popis obrázků	
KUCHYNĚ	Na stole je hamburger a kolem židle, ještě je na něm i džus. Z okna vidíme hory a pod oknem je salát. Také je tam odpadkový koš.
KOUPELNA	Je tam sprcha a plná vana vody. Ve vaně plavou hračky. Děti se umývají a jsou tam položené ručníky. Vedle si holka čistí zuby, na umyvadle je položená zubní pasta a drží kelímek s vodou, vypláchne si pusou.

LES	Liška, divoké prase, veverka, jezevec a jeleni. Divoká prasata mají mláďata a na stromě je hnízdo. V lese jsou stromy a listí.
OBCHOD	Hodně lidí, mají nákupní košíky a nakupují jídlo. Ryby, maso a čokoládu, ještě tam jsou plechovky s pitím.
MĚSTO	Ve městě je přechod, ale jede sanitka, nemůžeme přecházet. V kostele je svatba a kolem hodně obchodů, jezdí tu auta.

Tab. 31: Odpovědi dítěte č. 8 v části zaměřené na substantiva

ADJEKTIVA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
DLOUHÝ	KRÁTKÝ
VESELÝ	SMUTNÝ
PRÁZDNÝ	PLNÝ
CHYTRÝ	HLOUPÝ
TEPLÝ	STUDENÝ
2. část - význam pojmů	
HODNÝ	Když má někoho rád.
ČISTÝ	Oblečení.
PROTIVNÝ	Ten, kdo křičí.
TICHÝ	Ten, kdo nic neříká.
MOKRÝ	Když se sprchuje, je potom mokrý, musí se utřít.

3. část - popis obrázků	
PES	1 – bílý, 2 – zlý, 3 – leží, je líný, 4 – veselý, vrtí ocasem, 5 – uvázaný, 6 – malý a dlouhý
OHENĚ	1 – velký, 2 – kouří se z něho, 3 – na opékání, 4 – velký, 5 – na vaření, 6 – malá svíčka
STŮL	1 – skládací, 2 – malý se šuplíkem, 3 – jídelní, 4 – krásný, 5 – noční, 6 – na učení
ČERT	1 – s dlouhým jazykem, 2 – zlý, 3 – smutný, 4 – veselý, 5 – starý, 6 – mladý
DORT	1 – jeden kousek, 2 – celý, 3 – svatební, 4 – čokoládový, 5 – malý se šlehačkou, 6 – narozeninový

Tab. 32: Odpovědi dítěte č. 8 v části zaměřené na adjektiva

VERBA	
1. část - tvorba antonym	
Pojem	Odpověď respondenta
SPÁT	BÝT VZHŮRU
KŘÍČET	BÝT POTICHU
BĚHAT	STÁT
ZHASNOUT	ROZSVÍTIT
NEMÍT RÁD	MÍT RÁD
2. část - význam pojmů	
ZPÍVAT	Zpívá, když někdo hraje na bicí.
PLAKAT	Ten, kdo je smutný, brečí.
SPĚCHAT	Když jdeme někam pozdě.

OTEVŘÍT	Musíme otevřít dveře, když chceme někam jít.
NEMÍT RÁD	Nemá rád, když se musí učit.
3. část - popis obrázků	
FARMA	Žena krmí slepice, muž pracuje na zahradě, aby vypěstoval ovoce a zeleninu, pak je prodá a bude mít peníze. Další muž veze autem pytle a traktor nakládá seno. Krávy vycházejí ze stáje.
ŠKOLKA	Děti si tam hrají a kluk zakopl a rozlil vodu. Další dítě ukazuje paní učitelce obrázek, který nakreslilo.
NEMOCNICE	Kluka přivezli sanitkou do nemocnice. Dívá se na něho doktor, kluka bolí noha, tak jde na rentgen. Sestřička ho veze na vozíku na pokoj, kde musí ležet. Operují ho a pak přijde na návštěvu táta s mámou, kluk se uzdraví a jde domů.
HORY	Na obrázku se sněhem je zima, lyžují tam, jeden kluk spadl a muž letí padákem a má taky lyže. Jsou tam zasněžené stromy. Na druhé straně je teplo, lidé jsou na výletě, je tam vesnice. Po horách leze muž.
MOŘE	Vlevo pluje loď, děti si hrají v písku a žena se opaluje, lidé plavou v moři. Na druhé půlce není voda, uklízejí nepořádek a děti sedí a povídají si. Leze tam rak.

Tab. 33: Odpovědi dítěte č. 8 v části zaměřené na verba

Ze všech respondentů byla práce s tímto dítětem nejobtížnější, neboť byl dlouho nemocný a v době výzkumu byl ve škole jen několik dní. Překvapilo nás slovo „turistika“, které použil při popisu obrázku hor. Toto slovo použily pouze dvě děti, jedním z nich byl právě tento chlapec. Během popisu téhož obrázku hor tento chlapec tazatelce vysvětlil, že na jedné polovině obrázku je zima a na druhé léto, což bylo v porovnání s odpověďmi ostatních respondentů také překvapující.

Závěry výzkumu

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaká je slovní zásoba v českém znakovém jazyce u žáků vzdělávajících se na 1. stupni školy pro žáky se sluchovým postižením.

Zkoumání části zabývající se antonymy bylo pojato tak, že žákům byl předložen seznam slov v psané češtině. Nejprve měli za úkol ukázat znak každého slova a poté vybrat ze seznamu slov v psané češtině odpovídající antonymum a opět ukázat jeho znak. Žádný z respondentů neměl s tímto úkolem potíže. Domníváme se, že úkol nebyl obtížný také díky vizuální podpoře – tedy seznamu opaků v psané češtině, ze kterých měli antonyma vybírat. Žáci si daný pojem pro sebe přečetli a poté znakovali. V části zaměřené na antonyma se u respondentů sice neobjevil žádný větší problém, nicméně bylo možné pozorovat, že větší čas žáci potřebovali na výběr antonym z okruhu podstatných jmen.

V části zaměřené na vysvětlování významu pojmů jsme vycházeli z problému, který zmiňuje Osten-Hartová (1985, in Poláková, 2000), konkrétně z tvrzení, že neslyšící mají obtíže s přiřazováním významu určitého slova k odpovídajícímu pojmu i přesto, že tento pojem znají. Pokusili jsme se tedy ověřit, jakou mají žáci se sluchovým postižením pojmovou zásobu a zda jsou schopni správně určit nebo popsat význam slova. Při vysvětlování pojmů žáci nepodávali úplné definice pojmů (to asi ani není možné u žáků této věkové kategorie očekávat), ale k pojmům uváděli související příklady a charakteristiky, a tak můžeme konstatovat, že se v těchto pojmech orientují a mají o nich povědomí. V následujících tabulkách jsou shrnuty odpovědi respondentů, které uváděli při popisování významů pojmů.

Podstatná jména	Odpovědi – význam pojmů
VODA	Mokrý 1x Pijeme ji 6x Žijí v ní zvířata 4x Koupeme se/sprchujeme 3x Bruslíme 1x
RADOST	Hraní her 2x Známka ve škole 4x Kreslení 1x

	Fotbal 2x Svačina 1x Medvěd chytí rybu 1x
RÁNO	Vstát, nasnídat se, jít do školy 8x Hrát hry na mobilu 1x
HLAVA	Úkoly 3x Přemýšlení 4x Nošení čepice 1x Bolí nás 1x Díky ní vidíme, jíme 1x
OBLEČENÍ	Fotbalové 3x To, co máme na sobě 3x Měníme podle počasí 1x Nosíme, abychom nebyli nazí 1x

Tab. 34: Shrnutí odpovědí respondentů (substantiva)

Přídavná jména	Odpovědi – význam pojmů
HODNÝ	Má někoho rád 1x Máma 2x Paní učitelka 3x Nekřičí 1x Usmívá se 1x
ČISTÝ	Oblečení 8x Brýle 1x
PROTIVNÝ	Křičí 5x Policista 1x

	Něco se nám nelíbí 1x Dělá něco špatného 1x
TICHÝ	Nekřičí 6x Nic neříká 1x Na chodbě ve škole 1x
MOKRÝ	Prší 7x Sprchujeme se 2x Polijeme se vodou 1x Šlápeme do kaluže 1x

Tab. 35: Shrnutí odpovědí respondentů (adjektiva)

Slovesa	Odpovědi – význam pojmů
ZPÍVAT	Hraje na hudební nástroj 5x V divadle 1x Zpěvák 1x Lidé 1x
PLAKAT	Smutný 5x Odřel si koleno 1x Pětka ve škole 2x Radost 1x
SPĚCHAT	Do školy, zaspali 6x Na autobus 1x Jdu někam pozdě 1x
OTEVŘÍT	Dveře 6x Okno 1x Knihu 1x

NEMÍT RÁD	Pětka ve škole 5x Učit se 1x Úkoly 1x Nelíbí se mi něco 1x
-----------	---

Tab. 36: Shrnutí odpovědí respondentů (verba)

V popisech obrázkového materiálu vztahujícího se k verbům se odpovědi respondentů lišily pouze v tom, že někteří z nich popsali obrázek více detailně nebo si všímaly jiných detailů než ostatní. Ojedinelou odpovědí bylo např. to, že u obrázku „farmy“ (viz. Příloha 1) pracuje na zahradě muž, aby vyrostla zelenina a on ji prodal a dostal za to peníze.

U přídavných jmen se odpovědi také příliš nelišily, rozdíly byly patrné pouze u popisu obrázku znázorňujícího stůl (konkrétně č. 2 a 5), u kterého se objevily odpovědi, že je kovový, se šuplíkem nebo noční, a dále u obrázku psa (obr. č. 4), u kterého respondenti uváděli, že je špinavý, normální nebo že vrtí ocasem.

Výzkumný vzorek tvořily čtyři dvojice sourozenců, u kterých jsem mohla hodnotit způsob jejich vyjadřování. Pokud se zaměříme na porovnání kompetencí první dvojice chlapců, musíme konstatovat, že jejich vyjadřování bylo podobného charakteru, a co se týče slovní zásoby, dokázali plnit všechny části úkolů bez problémů. Odlišnosti se vyskytovaly pouze v tom, že mladší z nich trochu více rozvíjel své odpovědi, oproti tomu starší chlapec byl stručnější.

U druhé dvojice chlapců-sourozenců se vyskytovaly mnohem větší odlišnosti, a to nejen v tom, že první z nich neustále odbočoval od aktuálního tématu, ale také v tom, že jeho popis byl strohý, avšak přesný. Druhý chlapec se zaměřoval více na detaily a všímal si podrobnějších věcí, např. uvedl hory, které byly vidět z okna kuchyně.

U sester (respondenti č. 5 a č. 7) bylo vidět, že velký vliv na to, jakým způsobem a jak se vyjadřovaly, mělo jejich aktuální rozpoložení. V tomto případě byla situace opačná, než u předešlých dvojic sourozenců, kdy se ve svých odpovědích více rozpovídali spíše mladší sourozenci, v této dvojici byla aktivnější starší dívka, která vždy v návaznosti na to, co jsme právě probíraly, začala vyprávět své zážitky, zároveň si však také všímala více detailů.

Doporučení pro praxi

Jelikož v současné době neexistuje mnoho studií zabývajících se slovní zásobou u dětí se sluchovým postižením, jak ve školním věku, tak u dětí starších, mohl by tento materiál sloužit jako návod či

inspirace, jak slovní zásobu žáků se sluchovým postižením zjišťovat. Dále by mohl být vodítkem k tomu, jaký typ cvičení volit během posuzování slovní zásoby a na co se v komunikaci s dítětem se sluchovým postižením zaměřit a jakou oblast je potřeba rozvíjet.

Také by mohl přispět k tomu, aby se zvýšil zájem a rostla informovanost o problematice sluchového postižení a o komunikaci osob se sluchovým postižením.

5 Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jakou mají neslyšící žáci vzdělávající se na 1. stupni základní školy pro žáky se sluchovým postižením slovní zásobu v českém znakovém jazyce. Dílčím cílem bylo také ověřit, zda je zvolený testový materiál vhodný pro práci s dětmi se sluchovým postižením.

Diplomová práce je členěna na část teoretickou a část praktickou, v teoretické části je na základě studia relevantní odborné literatury vymezena problematika týkající se sluchového postižení. V první kapitole je popsán sluch, význam sluchu pro člověka a to, jak ovlivňuje jeho život, a dále je v ní představeno základní dělení sluchovým vad. V podkapitole zabývající se tématem diagnostiky sluchového postižení jsou popsány metody, které slouží k určení rozsahu sluchového postižení. Závěrečnou část první kapitoly tvoří zhodnocení vlivu sluchového postižení na jedince se sluchovým postižením.

V dalších dvou kapitolách je popsán ontogenetický vývoj mluvené řeči jak u dětí se sluchovým postižením, tak u dětí intaktních a dále jsou představeny odlišné charakteristiky v řeči jedinců se sluchovým postižením. Poslední kapitola teoretické části se zabývá rozvojem osobnosti a také dovednostmi v období školního roku.

Druhou částí diplomové práce je výzkumné šetření, jehož vyhodnocení probíhalo kvalitativní formou. Při šetření byly použity metody pozorování, případové studie, polostrukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky a rozhovor s respondenty nad testovým materiálem.

Dílčím cílem výzkumného šetření bylo ověření, zda je zvolený testový materiál je vhodný pro práci s dětmi se sluchovým postižením a zda je na jeho základě možné sledovat úroveň aktivní slovní zásoby.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že co se týče znalosti pojmů, tak tato skupina respondentů má dostatečnou pojmovou znalost a je schopna s těmito pojmy pracovat.

Dále z výzkumu vyplývá, že zvolený testový materiál je vhodný pro práci s dětmi a že na jeho základě lze zkoumat slovní zásobu neslyšících respondentů. Tento test však rozhodně nemůžeme používat jako diagnostický nástroj, může však sloužit jako orientační testový materiál. Na základě zkušeností z výzkumu bychom navrhli také úpravy testového materiálu.

Použitá literatura

- BABINOVÁ, Véronique. *Encyklopedie pro nejmenší*. Praha: Albatros, 1993. ISBN 80-000-0359-7.
- ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. 2. vyd. Olomouc: Rubico, 2008. ISBN 978-807-3460-938.
- DURDILOVÁ, Lucie a Jiřina KLENKOVÁ. *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky: The lexicon evaluation of children before their enrolling in school*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-807-2907-700.
- DVOŘÁČKOVÁ, Helena. *Počátky výchovy těžce sluchově postiženého dítěte v rodině*. Brno, 2003. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
- FREEMAN, Roger D., Robert J. BOESE a Clifton F. GARBIN. *Tvé dítě neslyší?: průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992.
- HÁDKOVÁ, Kateřina. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-619-2.
- HART, Beatrice Ostern. *Teaching reading to deaf children*. Rev. ed. New York, [1985]. ISBN 08-820-0117-5.
- HOLMANOVÁ, Jitka. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-721-6162-8.
- HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6200-840.
- HOUDKOVÁ, Zuzana. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. V Praze: Triton, 2005. ISBN 80-725-4623-6.
- JANOTOVÁ, Naděžda. *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-858-0190-6.
- JANOTOVÁ, Naděžda. *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-858-0190-6.
- KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro student logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-807-3152-291.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3679-774.
- LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5038-7.
- MOTEJZÍKOVÁ, Jitka a Jana BARVÍKOVÁ. *Kochleární implantáty: rady a zkušenosti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2009. ISBN 978-808-6792-231.
- PAVLÍNKOVÁ, Gabriela. Sluch bez rozlišení zvukových frekvencí: Genetická mutace ukazující omezenou schopnost reorganizace centrální sluchové dráhy. *The Journal of Neuroscience*. 2019, **39**(6), 984-1004.
- POLÁKOVÁ, Marie. *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty)*. Diplomová práce. Praha: FF UK, 2000.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Katalog posuzování mýry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-802-4430-539.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-802-1051-843.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-716-8715-4.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- PULDA, Miloš. *Sluchová výchova u sluchově postižených dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2077-6.
- PULDA, Miloš. *Včasná sluchově-řečová výchova malých sluchově postižených dětí*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-2799-1.
- SMOLÍK, Filip a Gabriela SEIDLOVÁ-MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-802-4742-403.
- SOVÁK, Miloš. *Stati o reedukaci sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8545-8.

ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-232-2.

ŠEDIVÁ, Zoja. *Rozvíjení sociálních dovedností sluchově postižených: [metodický materiál pro sluchově postiženou mládež]*. Praha: Septima, 1997. ISBN 80-721-6034-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-802-6207-146.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-802-6206-965.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-802-4621-531.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

ZÁRUBOVÁ, Noemi. *Kdo tu bydlí?*. Praha: Albatros, 1988. ISBN 13-800-88. HUDÁKOVÁ, Andrea. Změny ve školském zákoně: vzdělávání uživatelů českého znakového jazyka. *Gong*. 2015, 7–9, s. 18.

NEDBALOVÁ, Žofie. *Podpůrná opatření pro neslyšící žáky*. Bakalářská práce. Praha: Katedra speciální pedagogiky, PedF UK, 2017.

Elektronické zdroje:

MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. Vývoj znakového jazyka u neslyšících dětí. *Info-Zpravodaj* [online]. 2006, [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/127-vyvoj-znakoveho-jazyka-u-neslysicich-deti?fbclid=IwAR1k7Z1h49LBwUSR0KtEOXKJR3IruExDaGoGxmko6Hk8rA5kjNXmvs-vkM>

STRNADOVÁ, Alena. *Psychické zvláštnosti nedoslýchavých jedinců I* [online]. 2002, 14. 6. 2002 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z:

http://www.ticho.cz/clanky.php?key=328&kkk=10fcc7d81b8f9237e6d7997f4886c9cd&limn=0&limc=0&sclkat=novinky&cclaut=&cclkat=1&cclser=11&ccltem=&fbclid=IwAR0RIfSqkhjczOmWW6cm_chuCuKBeTnWLMofHX0NtJTlfCC9SOcdr1IW_us

Hypertextové odkazy

Directory of Speech-Language Pathology Assessment Instruments. *American Speech-Language-Hearing Association* [online]. ©1997-2017 [cit. 2016-10-08]. Dostupné z:

<https://www.asha.org/assessments.aspx?type=Spoken%20Language%20Assessment:%20Children&lang>

Obrázkově-slovníková zkouška. *Psychodiagnostika* [online]. 2013 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z:

http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=628&ZozArg=1&Kateg=1&MT=

Speech and Language. *Pearson Clinical Assessment* [online]. © 2016 [cit. 2019-04-08]. Dostupné z:

<http://www.pearsonclinical.com/services/solr/search/.api?segmentName=language&ageFacet=Child:%205%20%2012%20years&siteContext=ani.clinicalassessment.us.clinicalassessment&requestFrom=quickSearch&searchText>

Seznam příloh

Příloha 1 – Obrázkový materiál k 3. části

Příloha 2 – Test

Seznam tabulek

<i>Tab. 1: Informace o výzkumném vzorku</i>	44
<i>Tab. 2: Shrnutí informací o dítěti č. 1</i>	46
<i>Tab. 3: Odpovědi dítěte č. 1 v části zaměřené na substantiva</i>	47
<i>Tab. 4: Odpověď dítěte č. 1 v části zaměřené na adjektiva</i>	48
<i>Tab. 5: Odpověď dítěte č. 1 v části zaměřené na verba</i>	50
<i>Tab. 6: Shrnutí informací o dítěti č. 2</i>	51
<i>Tab. 7: Odpovědi dítěte č. 2 v části zaměřené na substantiva</i>	52
<i>Tab. 8: Odpovědi dítěte č. 2 v části zaměřené na adjektiva</i>	53
<i>Tab. 9: Odpovědi dítěte č. 2 v části zaměřené na verba</i>	55
<i>Tab. 10: Shrnutí informací o dítěti č. 3</i>	55
<i>Tab. 11: Odpovědi dítěte č. 3 v části zaměřené na substantiva</i>	56
<i>Tab. 12: Odpovědi dítěte č. 3 v části zaměřené na adjektiva</i>	58
<i>Tab. 13: Odpovědi dítěte č. 3 v části zaměřené na verba</i>	59
<i>Tab. 14: Shrnutí informací o dítěti č. 4</i>	59
<i>Tab. 15: Odpovědi dítěte č. 4 na část zaměřenou na substantiva</i>	61
<i>Tab. 16: Odpovědi dítěte č. 4 v části zaměřené na adjektiva</i>	62
<i>Tab. 17: Odpovědi dítěte č. 4 v části zaměřené na verba</i>	63
<i>Tab. 18: Shrnutí informací o dítěti č. 5</i>	64
<i>Tab. 19: Odpovědi dítěte č. 5 v části zaměřené na substantiva</i>	65
<i>Tab. 20: Odpovědi dítěte č. 5 v části zaměřené na adjektiva</i>	66
<i>Tab. 21: Odpovědi dítěte č. 5 v části zaměřené na verba</i>	68
<i>Tab. 22: Shrnutí informací o dítěti č. 6</i>	68
<i>Tab. 23: Odpovědi dítěte č. 6 v části zaměřené na substantiva</i>	69
<i>Tab. 24: Odpovědi dítěte č. 6 v části zaměřené na adjektiva</i>	71

<i>Tab. 25: Odpovědi dítěte č. 6 v části zaměřené na verba</i>	<i>72</i>
<i>Tab. 26: Shrnutí informací o dítěti č. 7</i>	<i>72</i>
<i>Tab. 27: Odpovědi dítěte č. 7 v části zaměřené na substantiva</i>	<i>74</i>
<i>Tab. 28: Odpovědi dítěte č. 7 v části zaměřené na adjektiva</i>	<i>75</i>
<i>Tab. 29: Odpovědi dítěte č. 7 v části zaměřené na verba</i>	<i>76</i>
<i>Tab. 30: Shrnutí informací o dítěti č. 8</i>	<i>76</i>
<i>Tab. 31: Odpovědi dítěte č. 8 v části zaměřené na substantiva</i>	<i>78</i>
<i>Tab. 32: Odpovědi dítěte č. 8 v části zaměřené na adjektiva</i>	<i>79</i>
<i>Tab. 33: Odpovědi dítěte č. 8 v části zaměřené na verba</i>	<i>80</i>
<i>Tab. 34: Shrnutí odpovědí respondentů (substantiva)</i>	<i>82</i>
<i>Tab. 35: Shrnutí odpovědí respondentů (adjektiva)</i>	<i>83</i>
<i>Tab. 36: Shrnutí odpovědí respondentů (verba)</i>	<i>84</i>